
373.44 S595R c.1
Simon, Jules
La reforme de l'enseignemen
R.W.B. JACKSON LIBRARY
OISE CIR
3 0005 02024 4524

LA RÉFORME

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

AUTRES OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

La Liberté politique ; 4e édition. 1 vol. in-18 jésus	3 fr.	50
La Liberté civile ; 4e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
La Liberté de conscience ; 5e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
La Religion naturelle ; 7e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
Le Devoir ; 11e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
L'Ouvrière ; 7e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
Manuel de philosophie, par MM. A. Jacques, Jules Simon et E. Saisset ; 7e édition. 1 fort vol. in-8, broché.	8	»
Le même ouvrage, traduction en langue espagnole. 1 vol. petit in-8.	5	»
L'École ; 7e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
Le Travail ; 6e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
L'Ouvrier de huit ans ; 4e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
Le Libre échange. 1 vol. in-8.	3	50
La Politique radicale ; 3e édition. 1 vol. in-18 jésus.	3	50
La Peine de mort ; 4e édition. 1 vol. in-18 jésus.	1	25
Discours sur l'état de l'enseignement supérieur, prononcé à l'assemblée générale des délégués des sociétés savantes, à la Sorbonne, le 19 août 1873. Brochure in-18 jésus. . .	»	50

Typographie Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.

LA RÉFORME

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PAR

JULES SIMON

DEUXIÈME ÉDITION

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

1874

PREMIÈRE PARTIE

LE BUT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

« Pour moi, j'aime mieux forger mon âme que de la meubler. »
(Montaigne, liv. III, chap. III.)

CHAPITRE PREMIER

DE L'ÉDUCATION

De tous les devoirs que nous avons à remplir, le plus grand et le plus doux est d'élever nos enfants.

Un instinct puissant nous porte à préférer leur bonheur au nôtre. L'amour paternel est à la portée des âmes médiocres; c'est la plus nécessaire, mais la plus commune et la plus facile de toutes les vertus. Ce qui demande un esprit élevé et un grand cœur, ce n'est pas d'aimer, c'est de savoir aimer.

Il vient un moment de la vie où l'on juge sa vie ; on la fait, pour ainsi parler, comparaître devant soi. On porte une sentence sur soi-même. On voit clairement si on a trop préjugé de sa force ; si, au contraire, on a négligé soit de la développer, soit même de l'employer; si on a préféré l'intérêt au devoir; si on a failli à la probité ou à l'honneur. Voilà l'école d'un père. Qui ne sait se juger est incapable d'élever un homme.

La plupart du temps on est emporté par un courant de travail ou de plaisir, qui étourdit et qui absorbe. C'est là le tissu de la vie, ce n'en est pas la

substance. Sans doute, il convient de porter courageusement et persévéramment la tâche qu'on a prise ou reçue ; mais comment ne pas se demander parfois si on l'a bien choisie, si on y était propre, si on n'a pris ni au-dessus, ni au-dessous de soi ; si on n'aurait pas trouvé dans une autre carrière de plus vrais contentements, des succès plus réels ; si les objets qu'on poursuit dans cette obscure mêlée sont des réalités ou des ombres. Ceux mêmes qui ont saisi le pouvoir, la richesse, les honneurs, n'en sont pas tellement enivrés qu'ils n'en aperçoivent par éclairs le néant. On fait la sourde oreille à la philosophie quand elle crie qu'il faut viser aux trois éternels : le vrai, le beau, le bien, et dédaigner tout le reste ; mais on a, quoi qu'on fasse, des retours vers elle, qui sont des retours à notre nature humaine. On éprouve un revers, et on y gagne de voir clair au fond des choses,

> Nam veræ voces tum demum pectore ab ipso
> Eripiuntur[1],

jusqu'à ce qu'on soit repris par la course au succès et le train du monde. Ou bien on vieillit, on se détache des chimères, et l'on se dit qu'on pourrait être plus grand aux yeux de la raison, tout en l'étant moins aux yeux des hommes. Cette pensée devient toute-puissante dans un grand cœur ; elle traverse seulement une âme plus vulgaire ; mais cet instant suffit pour que nous sachions, chargés que nous sommes d'organiser la vie d'un autre, sur quel patron il nous la faut modeler.

S'agit-il de heurter de front les conventions humaines, et de créer son élève à la façon de Jean-Jacques,

1. Lucr., *de Nat, rer.*, liv. III, v. 57.

qui créait du même coup la société? Non, la sagesse n'est pas avec les visionnaires. Elle est plus simple, plus unie. Elle n'affecte pas de nier les faits, ou d'en méconnaître la nature. Elle accepte les nécessités sociales et ne repousse que les vulgarités et les mensonges. Elle sait que, même pour réussir dans les conditions que la société nous impose, il vaut mieux être un homme qu'un habile homme ; que c'est encore en prenant pour étoiles le vrai, le beau, le bien, qu'on se fait une carrière honorée.

Telle est la forte éducation qui nous prépare pour penser grandement et agir virilement, non pour gagner des sacs d'écus. Je la résume en deux mots : éclairer la raison, qui doit être l'unique maîtresse de la volonté ; développer, fortifier la volonté qui, sous l'impulsion de la raison, doit se rendre maîtresse des obstaclès. Ce qu'il faut souhaiter pour soi, ce qu'il faut donner à son fils, c'est un amour dominant pour tout ce qui est noble, et, en premier lieu, pour le devoir ; une grande force et une claire méthode pour résister et pour avancer.

La gloire de Descartes est de nous avoir accoutumés à suivre plutôt notre raison que l'autorité et la coutume. C'est par là qu'il a fait l'éducation des siècles, et ceux qui ont la charge d'élever les hommes ne sauraient trop se pénétrer de sa méthode. Écoutez-le racontant par quel chemin il a conduit sa raison : « Je me persuadai que, pour toutes les opinions que j'avais reçues jusqu'alors en ma créance, je ne pouvais mieux faire que d'entreprendre une bonne fois de les en ôter, afin d'y en remettre par après, ou d'autres meilleures, ou bien les mêmes, lorsque je les aurais ajustées au niveau de la raison. » Voici la

première règle qu'il se donna pour ajuster ses opinions au niveau de la raison. Il faut la retenir dans sa mâle simplicité : « Je résolus de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle; c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse occasion de le mettre en doute[1]. »

Écoutez aussi Montaigne disant en deux mots presque la même chose : « Il vaut mieux avoir la teste bien faicte que bien pleine[2]. » Et ailleurs[3] : « Nous nous laissons si fort aller sur les bras d'autruy que nous anéantissons nos forces[4]. »

Il ne faut pas se laisser aller sur les bras d'autrui ; il faut être soi-même; il faut apprendre de bonne heure à user de sa liberté, à porter sa responsabilité. Cette loi de la vie humaine, qui est la loi suprême de l'éducation, a été rendue évidente par les écrits de Montaigne, de Locke, de J.-J. Rousseau, et de tous les grands hommes qui, parmi les modernes, ont refusé de renfermer toute la politique dans l'immobilité et toute la vertu dans l'obéissance. Platon, Xénophon,

1. Descartes, *Discours de la Méthode*. Éd. Victor Cousin, Paris, 1824, t. I, p. 136 et 141.

2. Montaigne, *Essais*, liv. I, chap. xxv. Éd. J. V. Le Clerc, t. I, p. 194.

3. *Ib.*, chap. xiv, t. I, p. 175.

4. « Le véritable savant et le véritable philosophe ne s'arrête ni à l'autorité des autres, ni à ses préjugés; il remonte toujours, jusqu'à ce qu'il ait trouvé un principe de lumière naturelle et une vérité si claire qu'il ne la puisse révoquer en doute; mais aussi une fois qu'il l'a trouvée, il en tire hardiment toutes les conséquences et ne s'en écarte jamais. » (L'abbé Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, 1686, chap. xxi.)

Quintilien, avaient dit avant eux qu'une bonne éducation ne consiste pas à charger la mémoire de l'enfant, et à y verser de la science comme dans un entonnoir, mais à développer et à discipliner sa force. Son éducation est achevée, non quand il obéit docilement à une règle imposée ou à un maître, mais quand il connaît bien son devoir et met son bonheur à le remplir ; son instruction, non quand il a amassé une ample provision d'opinions toutes faites, mais quand il s'est accoutumé à aimer le travail intellectuel, et rendu capable d'y réussir. Vivre, c'est vouloir. Et même, en un sens, penser, c'est vouloir. Élever un enfant, en faire un homme, c'est éclairer et fortifier sa volonté [1].

L'application de cette doctrine, qui sera éternellement vraie, devient plus nécessaire à mesure que la liberté politique se développe.

Avant la Révolution, la société était ainsi faite, qu'on avait besoin de moins de ressources personnelles qu'aujourd'hui. La vie était resserrée dans un plus étroit espace ; on y restait, on s'y soutenait ; les liens de famille, d'amitié, de voisinage, avaient une valeur qu'ils ont, en partie, perdue. Les esprits, comme les corps, manquaient d'horizons ; il fallait croire, ou du moins agir comme si l'on croyait, sous peine d'ê-

1. Charron aussi a dit : « Le premier précepte, principal et fondement des aultres, qui regarde le but et la fin de l'instruction, et que je désire plus inculquer, à cause qu'il est peu embrassé et suivi, et tous courent après son contraire, c'est d'avoir beaucoup plus soin d'exercer, cultiver et faire valoir le naturel et propre bien, et moins amasser et acquérir de l'estranger; plus tendre à la sagesse, qu'à la science et à l'art ; plus à former bien le jugement, et par conséquent la volonté et la conscience, qu'à remplir la mémoire et reschauffer l'imagination. » (*De la Sagesse*, liv. III, chap. XIV.)

tre puni par la loi et condamné par l'opinion ; de même en politique. Enfin l'ambition elle-même était circonscrite dans des limites sévères : l'argent, la naissance, les priviléges élevaient des barrières de tous côtés[1]. Aujourd'hui que toutes les doctrines sont discutées, toutes les carrières ouvertes, et, par la facilité et la rapidité des voyages, toutes les existences mobiles, on dépend beaucoup plus de soi, on soutient plus de luttes, et des luttes où on est seul contre tous ; on a bien plus besoin d'être armé contre l'erreur, le découragement et l'homme-ennemi. Il nous faut une éducation qui nous fasse penser, qui nous rende capables de lutter ; qui nous détourne avec une violence invincible de tout ce qui est déshonnête ou vulgaire. Nous avons à soutenir un rôle plus grand, mais plus difficile. Nous vivons plus, mais à plus de frais.

La France, après avoir été longuement renfermée en elle-même, a commencé à voir le monde, d'abord en le conquérant : elle ne l'a vu qu'avec son orgueil ; ensuite en subissant l'invasion : elle ne l'a vu qu'avec sa haine. A présent elle l'étudie. Elle a, depuis quarante ans, envoyé partout des savants pour visiter les écoles des autres peuples. De toutes ces étu-

1. Même alors on se plaignait des colléges. L'abbé Fleury, dont l'ouvrage est antérieur au *Traité des Études* de Rollin, s'exprime ainsi (*II.*, chap. I) : « Les hommes les plus sensés et qui ont le mieux étudié se plaignent souvent de plusieurs défauts qu'ils remarquent dans nos études; ils voient qu'après que leurs enfants ont été huit ou dix ans au collége, il leur en reste peu de chose qui leur soit véritablement utile, et qu'ils ont encore bien du chemin à faire pour se rendre capables de régler leurs mœurs, de conduire leurs affaires, de se bien acquitter de tous les devoirs de la vie, en un mot pour devenir habiles gens et honnêtes gens. »

des, qui ont redoublé dans les quinze dernières années, elle n'a pas tiré jusqu'à ce jour grand profit. Elle a pourtant appris ceci : c'est qu'en Angleterre et en Allemagne, on songe plus que chez nous à former la volonté. On y prépare à la vie ; nous préparons surtout aux examens. Sénèque, sous l'empire romain, se plaignait du même mal : *Non vitæ, sed scholæ discimus*[1].

J'ai lu avec intérêt le livre de deux professeurs, MM. Demogeot et Montucci, sur l'enseignement secondaire en Angleterre[2]. On voit que l'impression principale qu'ils ont reçue, c'est qu'en Angleterre on accoutume les enfants à vouloir, et en France à être conduits. Cela est vrai en tout : pour les détails matériels de la vie, pour les relations avec les maîtres et les camarades, pour les jeux, pour les devoirs, pour la façon de se préparer à suivre la leçon, et jusque pour l'explication des auteurs. Chez nous, tout est règlement, silence, mémoire. Chez eux, tout est liberté, mouvement, effort intellectuel. Les deux auteurs ne sont pas éblouis ; ils voient l'excès ; ils signalent les côtés faibles ; ils montrent en beaucoup de points notre supériorité. Mais le grand caractère, qu'ils tracent fortement, c'est que toute l'éducation anglaise est un apprentissage de liberté et de virilité.

Ouvrez la barrière à deux jeunes hommes de vingt ans : l'un a gagné par son éducation un goût très-vif pour les lettres et une excellente méthode ; mais il ne connaît qu'un très-petit nombre de livres dont il comprend à fond, et dont il aime les merveilles ; l'autre a lu tous les passages difficiles des classiques

1. Sen., *Epist.* CVI.

2. Demogeot et Montucci, *de l'Enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, 1868.

grecs et latins, il peut les expliquer à livre ouvert et en réciter couramment la meilleure partie; mais il n'a pas pris le temps de les juger et ne les admire que sur parole. Quel est le savant des deux? C'est celui qui ne sait rien, ou peu de chose; car il veut et il sait étudier. L'autre n'est aujourd'hui qu'un répertoire; demain, épuisé par ses efforts, ne connaissant les auteurs que par la fatigue qu'ils lui ont causée, il les laissera couler de son souvenir, et passera le reste de sa vie étranger aux lettres. Il n'en va pas autrement du mathématicien. Celui qui a de bons principes, un esprit formé et ouvert, et qui voit assez clairement la beauté et la grandeur de la science pour se sentir animé d'un puissant désir de la posséder, arrivera infailliblement à un degré de culture que n'atteindra jamais le pauvre enfant qui a docilement suivi de nombreuses démonstrations, qui les a servilement répétées, et en a surchargé sa mémoire aux dépens de son jugement.

Mais ne songez pas seulement à la culture de leur esprit; voyez comme ils sont préparés pour les combats de la vie, quelles âmes vous leur avez faites. A chaque pas qu'on fait dans la vie, il faut discerner le devoir, et quand on le voit bien clairement, le suivre coûte que coûte. Qu'avez-vous fourni pour cette rude tâche à votre routinier, à votre discipliné; à celui dont vous avez pendant dix ans cultivé et surchargé la mémoire, ne lui laissant rien à discuter, rien à trouver, et qui n'a eu, durant cette longue enfance, ni le temps de penser, ni l'occasion de vouloir? L'autre a déjà pris son parti, et court allègrement sur la voie, qu'il en est encore à quêter partout un avis et à réclamer des lisières. O la méthode in-

sensée, d'élever un enfant pour la servitude, sachant bien qu'il faudra le lâcher, à vingt ans, en pleine liberté! comme si la première loi de l'éducation n'était pas d'élever un homme pour le milieu où il doit vivre! Donnez-vous des fusils aux Séminaristes et aux Saint-Cyriens des bréviaires?

J'entends bien que l'éducation proprement dite, la grande, la décisive, l'essentielle, n'est ni celle d'un soldat, ni celle d'un prêtre. La grande éducation est nécessaire à tous, et doit être commune à tous, parce qu'au-dessus de notre vocation particulière, nous avons une vocation commune, qui est celle de l'humanité. Mais si les conditions de l'humanité ont changé, si la société est émancipée, feindrons-nous de ne pas l'apercevoir? Notre élève entrera-t-il dans le monde comme un étranger qui a tout à apprendre sur ce qui l'entoure, et qui ne sait pas même la langue de son pays? Même quand la société fixait les rangs, restreignait les droits, gouvernait l'intérieur des familles, usurpait jusque sur la conscience, imposait la religion et la secte, et souvent la personne du confesseur, il fallait, sous peine de dégrader l'homme, l'accoutumer à vouloir. Et maintenant que nous nous sommes rapprochés de la raison et du droit, nous élèverions nos enfants comme Van Amburg domptait ses bêtes, en les énervant? L'obéissance est bonne, sans doute, pour qui n'est pas encore capable d'être son maître, et le respect est nécessaire, même dans la liberté, surtout dans la liberté; mais il faut que l'enfant obéisse comme un être destiné un jour à ne plus obéir, et qui ne se laisse gouverner aujourd'hui que pour apprendre plus vite à se gouverner. Il aimera l'obéissance et l'autorité dans ces

conditions; il en comprendra le premier la nécessité; il s'y accoutumera, comme on s'accoutume, même à la sévérité d'un père. Il ne faut lui imposer, enfant, que cette sorte de respect qu'il éprouvera toute sa vie pour les grandes choses, et qui, au lieu de dégrader l'âme, l'améliore et l'élève.

L'enseignement secondaire appelle des réformes; on le voit, on le sent; l'effondrement de ces dernières années a achevé une démonstration qui était déjà faite pour les clairvoyants. Les familles le demandent à grands cris; les vrais savants se plaignent encore plus haut. Les routiniers se défendent mollement, sont effarés, n'osent plus dire qu'il n'y aura jamais autre chose à faire que de copier Rollin et d'ânonner le *Selectæ*. Or, qu'est-ce que réformer les colléges? C'est substituer l'éducation à l'entraînement; c'est faire la guerre à cette éducation passive, qui déshabitue les enfants de penser, en les tenant pendant dix ans occupés à écouter, à copier et à réciter.

On commente à l'envi cette parole de Montaigne, qui est une grande et bonne parole : « Il n'y a tel que d'alleicher l'appétit et l'affection : aultrement on ne faict que des asnes chargez de livres; on leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science; laquelle, pour bien faire, il ne fault pas seulement loger chez soy, il la fault espouser[1]. » Je pourrais montrer, presque d'année en année, les ministres de l'instruction publique, sentant le mal, parce qu'en effet ils sont bien placés pour l'apercevoir, et sacrifiant une partie du programme

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 238.

du baccalauréat pour que l'examen cesse d'être un examen de mémoire, et que les professeurs cessent d'être des préparateurs. Le programme, à une époque, avait compté jusqu'à quatre cents numéros; il fallait mettre tout cela dans sa pochette; il tomba à cent quarante-six, puis à soixante-neuf, et enfin M. Duruy, dans un moment d'inspiration, le supprima tout à fait. Nous verrons que, tout supprimé qu'il est, il exerce encore des ravages. Le même ministre ayant dit un jour après tout le monde : « Il faut faire des hommes et non des bacheliers, » l'applaudissement fut universel. Qu'est-ce que cela, faire des hommes? Évidemment donner de la vigueur et de l'indépendance à l'esprit, accoutumer les enfants à penser par eux-mêmes, à user, en tous sens raisonnables, de leur liberté; en un seul mot, à vouloir. La science dont on charge leur mémoire est chez eux et non pas à eux. Ils ne l'ont pas épousée. « Tout ainsi que les oiseaux vont quelquefois à la queste du grain, et le portent au bec sans le taster pour en faire béchée à leurs petits : ainsi nos pédantes vont pillotants la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement et mettre au vent[1]. » Ils auront beau garder la science au bout de leur bec, et la dégorger avec suffisance; elle n'ajoute rien à leur valeur si, par une compréhension complète et par une approbation raisonnée, ils n'en font pas leur opinion personnelle, et en quelque sorte leur substance propre.

Au fond, le vrai savant est celui qui s'est rendu amoureux de chercher, et capable de juger. On n'ac-

1. Montaigne, liv. I, chap. XXIV, t. I, p. 173.

cepte pas une doctrine comme une mode, parce qu'elle a cours, et qu'il est bienséant d'y adhérer. Puisqu'on a enseigné comme vérités des opinions dont la fausseté est aujourd'hui manifeste, il est impossible de croire que ceux qui les acceptaient quand elles passaient pour exactes, étaient des savants pour cette raison. Ils n'étaient que des ignorants, et d'autant plus ignorants, qu'ils avaient appris et retenu un plus grand nombre de ces erreurs. De même pour les décisions à prendre dans les affaires publiques ou privées : il faut sans doute avoir approfondi la morale, et s'être formé, après réflexion et discussion, une règle générale de conduite ; avoir lu l'histoire en philosophe, de manière à connaître la cause des faits, leur enchaînement et leurs conséquences ; savoir de l'économie politique tout ce qui peut servir à éclairer la production et les échanges ; mais ce qui importe par-dessus tout, c'est d'avoir appris à bien placer sa curiosité, à aimer les sciences et les belles-lettres, à suspendre son jugement quand on le peut, et à juger rapidement et sainement dans les occasions où la promptitude est nécessaire ; à garder son sang-froid dans le péril, à prendre un parti et à s'y tenir ; à braver et à supporter la douleur, à pratiquer la justice contre son propre intérêt.

Le privilége des moralistes est d'émettre des vérités sur lesquelles tout le monde est d'accord, et leur malheur, quand ils vont à l'attaque d'un usage très-répandu, c'est d'avoir beaucoup d'approbateurs et peu de disciples. Parmi tous les auteurs qui ont écrit sur l'éducation, je doute qu'il y en ait un seul qui ait omis d'avertir les parents qu'ils doivent son-

ger avant tout à l'avancement intellectuel et moral de leurs enfants, et ne se préoccuper que d'une façon très-secondaire de leur avancement dans le monde. Les pères de famille s'associent à l'unanimité à cette propagande vertueuse. On dirait un peuple de stoïciens. Malheureusement, tout s'évapore en beaux discours. On se fait grand honneur en répétant ces admirables sentences ; mais personne ne s'en nourrit et alimente. Elles passent de main en main comme un objet de parade, ou comme un jeton inutile à tout autre usage, et qui ne sert qu'à compter[1]. Il semble qu'on se tienne quitte envers la philosophie par cet étalage de grands sentiments, et qu'on se dédommage dans la pratique en ne songeant qu'à la richesse et à l'ambition.

« Mens bona, fama, fides ! » Hæc clarè et ut audiat hospes ;
Illa sibi introrsùm et sub linguâ immurmurat : ô si
Ebullit patrui præclarum funus[2] !

L'un dit à son fils : tu iras à l'École polytechnique ; et l'autre : tu seras avocat, ou médecin ; ce qui veut dire : Sois d'abord bachelier. On supplie celui-ci d'avoir une réponse toute prête pour toutes les questions du programme ; et on dit la même chose à celui-là, si le baccalauréat ès lettres est exigé comme condition de l'examen. S'il vient à être rayé du programme, on lui dit : laisse là ton latin, et ne songe qu'aux mathématiques. On leur fait, à l'un et à l'autre, des exhortations sur la nécessité de s'assurer une carrière. On leur cite des exemples ; on leur dit :

1. Montaigne, liv. I, chap. XXIV, t. I, p. 173.
2. A Pers., *Sat.* II, v. 8.

il gagne *tant*. Les Américains ont un autre tour de langage ; ils disent : *il* VAUT *tant*. L'enfant distingue bien vite entre les deux morales qui se succèdent dans les discours de son père : il y en a une pour la parade, et une autre pour la pratique de la vie ; la morale dont on se vante, et celle dont on se sert. Il n'est pas moins clairvoyant pour la littérature ; il convient qu'elle orne l'esprit, et qu'elle constitue le plus noble des plaisirs ; mais il se promet de n'y plus penser, quand elle lui aura procuré un bout de diplôme.

L'enfant, qui a ce discernement précoce, n'est pas l'enfant du dix-neuvième siècle. Il n'en allait pas autrement au dix-huitième siècle, le siècle de la philosophie, ni au grand siècle, ni au siècle de la Renaissance, ni pendant le moyen âge. Charlemagne, après avoir fondé l'École du palais, part pour Rome. Il trouve à son retour que les jeunes seigneurs n'ont pas travaillé, que leurs devoirs, qu'il se fait remettre, sont pitoyables ; les écoliers pauvres, au contraire, ont pris leur tâche au sérieux ; l'empereur les fait mettre à sa droite. « Je vous donnerai, leur dit-il, de bons bénéfices, des évêchés[1]. » L'empereur a raison ; et les écoliers pauvres, qui ont travaillé pour avoir des bénéfices, ont raison aussi. Nous voulons être honnêtes gens, parce que c'est un devoir, et lettrés, parce que c'est un plaisir. Et nous voulons aussi avoir des bénéfices, parce que c'est un besoin, quand on est pauvre. Nos écoliers pourraient répondre de même aux belles paroles de M. Duruy : nous voulons

1. Crevier, *Histoire de l'Université de Paris*, Paris, 1761, t. I, p. 30.

être des hommes, et, en outre, nous voulons être des bacheliers.

Comment ne le voudraient-ils pas? Leurs pères le leur commandent. Et comment les pères ne le commanderaient-ils pas? La société les contraint à exiger cela de leurs enfants; elle ne reconnaît pour siens que les bacheliers. Ce n'est pas qu'on ait coutume de se glorifier dans le monde du titre de bachelier; mais il y a une infinité de guichets qu'on ne peut franchir sans lui. Montaigne, qui était un seigneur dans sa province, et qui écrivait pour les gentilshommes, n'admet pas qu'on étudie pour tirer profit de la science, « car une fin si abjecte est indigne de la grâce et faveur des Muses [1]. » Mais, n'en déplaise à sa philosophie, on peut être un noble esprit, et avoir besoin, pour vivre, d'écrire, ou de plaider, ou d'exercer un modeste emploi. La plus vulgaire sagesse exige donc qu'on coure après le diplôme. Un père qui n'a pas de fortune et qui ne se préoccupe pas de faire de son fils un bachelier, le condamne à n'être jamais ni professeur, ni avocat, ni magistrat, ni auditeur au conseil d'État, ni employé au ministère des cultes ou au ministère des finances, ni médecin, ni élève de l'école de Saint-Cyr et de l'École polytechnique; et ce père-là est un mauvais père.

M. de Laprade fait à ce sujet, en parlant de l'éducation physique, une réflexion désolante :

« Un fait nouveau, propre à notre temps, et que nous avons constaté mille fois, c'est l'inquiète ardeur des mères à stimuler chez leurs fils les études pré-

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 194.

coces, le travail excessif et l'envie de parvenir, aux dépens des joies de l'enfance, du développement physique, aux dépens de la santé et du caractère. Jadis nos mères nous défendaient contre le zèle paternel en matière d'instruction et de travail rigide; elles plaidaient la cause de notre santé et de notre épanouissement à la vie, la cause de notre corps et de notre cœur. Il n'est pas rare, aujourd'hui, de voir la mère plus âpre encore que le père à la curée des diplômes, condition des places lucratives et des honneurs officiels. C'est elle qui rogne le plus volontiers sur les récréations, la gymnastique, la promenade, parce qu'elle entrevoit au bout de ces études hâtives, superficielles et forcenées, un habit brodé, une robe rouge, de grosses épaulettes, et tout d'abord les lauriers du grand concours et le frac de l'École polytechnique[1]. »

Je réponds à M. de Laprade : Est-ce bien l'ambition qui pousse cette mère, et ne serait-ce pas plutôt la peur? Qui pourrait reprocher aux mères de connaître les inexorables nécessités de la vie, et de vouloir laisser à leurs enfants, à défaut d'un patrimoine, au moins la possibilité d'occuper un emploi qui les empêche de mourir de faim? On n'a pas besoin d'être riche pour être heureux, cela est très-vrai ; il y a cent mille volumes dans les bibliothèques pour le démontrer; mais peut-être a-t-on besoin, pour être heureux, de ne pas être ce qui s'appelle pauvre. Ceux qui n'ont pas senti la misère ne savent ni ce qu'elle pèse, ni ce que vaut la vertu. Nous le

1. *L'Éducation libérale,* par Victor de Laprade. Paris, 1873, 1re partie, chap. III, p. 46.

voyons tous les jours dans les plus simples incidents de la vie politique. Celui-ci donne sa démission par scrupule, et s'en va vivre paisible avec cent mille livres de rentes en attendant un nouveau tour de roue. Tel autre quitte sa place comme lui, et regrette de ne pouvoir se faire ouvrier pour donner du pain à sa famille. Le monde les juge l'un et l'autre d'après les mêmes principes, et s'il trouve moins de sérénité dans le second, c'est sur lui qu'il s'acharne de préférence. Il lui reproche durement de tenir aux honneurs. Pour moi, quand je vois une mère condamner son fils à un travail excessif, je pense qu'elle obéit à des soucis bien pressants, et ce n'est pas de la colère, c'est de la pitié qu'elle m'inspire.

L'espèce d'*entraînement* auquel un enfant se soumet pour arriver à l'École polytechnique, le prépare à cette école, et ne le prépare qu'à cela. C'est peut-être ce qu'il y a de pire dans la préparation, et ce qui excuse les mères dont parle M. de Laprade, une fois qu'elles ont pris leur parti de jouer sur cette unique carte l'avenir de leur enfant. On l'a destiné à l'École polytechnique avant même qu'il ait pu manifester son aptitude pour les sciences ; on l'élève dans cette pensée, vers ce but, c'est-à-dire qu'on néglige la partie littéraire et qu'on le bourre le plus possible de mathématiques. Il faut qu'avant d'avoir atteint la fatale limite d'âge, il ait parcouru tout le programme et soit prêt à répondre sur tous les points. C'est comme une course au clocher entre tous les enfants d'une même génération. S'il réussit, et qu'il passe ses deux ans à l'école, et deux ans, pour surcroît, dans une école spéciale, à l'avantage

d'une instruction solide, il joint la perspective presque assurée d'une place dans les services de l'État, et le voilà, comme on dit, hors d'affaire. Même s'il entre dans l'industrie privée, même s'il est riche, et n'a pas besoin d'ajouter à ses ressources par son travail, le titre d'ancien élève de l'École polytechnique lui donne une consistance, un sérieux dont tout le monde, chaque jour, peut apprécier la valeur. S'il échoue au contraire, et il échouera si seulement il s'arrête, car tous les concurrents sont lancés comme dans une piste, et il faut aller jusqu'au bout tout d'une haleine; s'il s'arrête, dis-je, non-seulement tous les rêves ambitieux s'évanouissent, mais il est peut-être tard pour se tourner d'un autre côté, et lutter contre de nouveaux concurrents qui ont plusieurs années d'avance. Certes, quand M. de Laprade dira aux familles, et surtout aux mères de famille, avec son éloquence et la noble passion qu'il y apporte : « Vous ruinez l'avenir de vos enfants, s'ils manquent le but auquel vous sacrifiez tout, et vous compromettez leur santé dans tous les cas », il est bien sûr de les faire trembler; mais il n'est pas sûr de les faire reculer, parce qu'en dehors de cet avenir longtemps caressé, elles n'envisagent plus que des déceptions et des ruines.

Cette éducation, qui ne mérite pas d'être ainsi appelée, abaissée à n'être qu'une préparation, un bourrage, *cramming*, qui tend uniquement à faire un élève de Saint-Cyr ou de l'École polytechnique, à gagner tant bien que mal un diplôme de bachelier, qui ne vise que cela, qui sacrifie tout à cet objet, non-seulement ne grandit pas beaucoup l'élève qui réussit, mais elle perd celui qui échoue. Elle le laisse

sur le pavé, plein de vanité, incapable, tout vide; car cette science, qui ne lui a pas même servi à passer un examen, sortira en quelques semaines de sa mémoire, et elle ne vaut pas la peine d'être pleurée. Ce n'est pas impunément qu'on se rend passif pendant dix ans de sa vie, et qu'on éreinte son corps par l'immobilité, et son jugement par l'inertie. Montaigne a bien raison : « J'aymerois aussi cher que mon eschollier eût passé le tems à jouer à la paulme; au moins le corps en seroit plus alaigre. Voyez-le revenir de là, après quinze ou seize ans employez; il n'est rien si mal propre à mettre en besongne: tout ce que vous y reconnoissez davantage, c'est que son latin et son grec l'ont rendu plus sot et plus présomptueux qu'il n'estoit parti de la maison. (Les mathématiques, que notre écolier du dix-neuvième siècle a étudiées, et qu'il n'a pas apprises, ne valent pas mieux pour lui que le latin et le grec.) Il en devoit rapporter l'âme pleine, il ne l'en rapporte que bouffie; et l'a seulement enflée, au lieu de la grossir[1]. »

Quelle est la conclusion? Ce n'est pas à la mère de famille, ce n'est pas au père que je m'en prends. Ce n'est pas à la société; ce n'est pas même au parchemin, car il n'y a pas de mal à exiger d'un candidat la preuve qu'il a étudié. Mais c'est à ceux qui font les programmes d'examen. C'est le programme qui gouverne les colléges, et même, jusque dans le sein des familles, les enfants qui ne vont pas au collége. Et comme le grade est pour les uns le moyen de subsister, et pour les autres le moyen de s'avancer,

1. Montaigne, liv. I, chap. XXIV, p. 176.

personne n'échappe à la toute-puissance du programme. Il prélève dix années de vie sur quiconque est ou veut être « un bourgeois ».

Autrefois un membre des Six corps engendrait un avocat, qui engendrait un conseiller au Châtelet, qui engendrait un membre du Parlement, qui engendrait un intendant des finances ou un conseiller d'État. L'ambition allait nécessairement par échelons. Il ne fallait pas moins de trois ou quatre générations pour se décrasser. Aujourd'hui qu'il n'y a plus de castes, toutes les imaginations sont au large. On se met de tous côtés en route pour arriver aux professions libérales, et tout le monde y aspirant, les abords de toutes les carrières sont encombrés. La société se défend en rendant les programmes d'examen de plus en plus formidables. Elle arrive à son but par ce moyen, si son but n'est que d'éliminer; mais si son but est de fortifier les études, d'avoir de meilleurs sujets dans les carrières libérales, et de ne pas encombrer de fruits secs les autres carrières, j'ose dire qu'elle se méprend de la façon la plus déplorable. C'est une triple démonstration que je vais essayer de résumer dans le chapitre suivant, mais qui se complétera à mesure que nous avancerons; et j'ajoute sur-le-champ qu'aux inconvénients que je vais faire ressortir, le système en vigueur joint celui de détruire presque entièrement l'ingérence du père de famille dans la direction de l'éducation.

CHAPITRE II

DES PROGRAMMES D'ADMISSION DANS LES ÉCOLES DE L'ÉTAT.

D'abord, je ne crois pas que les études puissent être fortifiées par un programme obligatoire, étendu, détaillé, qui doit être parcouru dans un espace de temps déterminé; je crois précisément tout le contraire. On voit bien qu'en parlant de programme et d'un espace déterminé, je songe surtout aux écoles spéciales. Là, il y a un minimum d'âge et un maximum, également inexorables. Fussiez-vous un mathématicien de génie, si vous avez vingt et un ans, on vous fermera au nez les portes de l'École polytechnique. Il n'en est pas tout à fait de même du baccalauréat; le programme est aboli, au moins en principe; on peut se présenter à tout âge. J'en conviens; la difficulté est moins grande de ce côté-là. Elle subsiste pourtant dans la pratique, puisque le programme, ainsi que nous le verrons, règne et gouverne après sa mort. Quant à l'âge, je ne connais pas d'exemple d'un jeune homme de vingt-deux ans se préparant encore au baccalauréat sur les bancs

d'un collége. Cela tient à beaucoup de causes : à la gêne des familles, pour qui les frais de l'éducation sont souvent bien lourds; à la hâte des jeunes gens, qui ne se trouvent jamais émancipés assez tôt; à une certaine difficulté pour les maîtres et pour les familles de retenir côte à côte, et d'astreindre au même règlement, des jeunes gens de dix-huit ans et des jeunes gens de vingt-deux ans. L'âge fixé pour les écoles spéciales concourt indirectement à empêcher de prolonger les études qui n'ont pour terme que le baccalauréat. Pendant qu'une partie des élèves avance sans relâche vers son examen, il est difficile pour mille raisons que d'autres en prennent plus à leur aise, s'attardent en chemin, restent, pour ainsi dire, enfants. Le service obligatoire vient compliquer la situation. Se peut-il qu'on interrompe ses études à vingt ans, et qu'on les reprenne après un an de service? Passe encore pour les pays où étudier, c'est penser; mais que dire d'un pays où étudier, ce n'est qu'écouter? On obtiendra un sursis, je le veux bien. C'est très-grave pour l'écolier, qui voit partir ses camarades, qui fera son temps de service à un âge relativement avancé, et qui entrera dans la vie après ses contemporains. Je le répète donc; les observations qui vont suivre s'appliquent à tous les programmes, mais sans doute avec une plus grande force aux programmes d'admission pour les écoles de l'État.

Le premier inconvénient de ces programmes pour la force et la bonne direction des études, c'est de traiter tous les esprits de la même façon[1], ceux qui

1. C'est le reproche que Montaigne faisait déjà aux colléges, dans

comprennent vite et ceux qui comprennent lentement, ceux qui ont de la vivacité et de la pénétration, et ceux qui sont tout juste capables d'entendre ce qu'on leur dit. Il n'y a pas de professeur qui ne sache que certains enfants comprennent tout à première vue, tandis qu'il en est d'autres qui ont besoin de s'y prendre à plusieurs fois; et ces prime-sautiers ne sont pas toujours les plus forts; il y a quelque différence entre comprendre vite, et bien comprendre. Tel ne court si rapidement que parce qu'il se contente d'à peu près; et tel ne passe un examen brillant, que parce que l'examinateur aussi se contente de la première réponse.

La mémoire joue le plus grand rôle dans ces études hâtives. Nous ne travaillons qu'à la remplir, et laissons l'intelligence et la conscience vides. La mémoire est un don fort inégalement réparti. Elle finit presque toujours par se développer dans une intelligence bien faite, parce que la logique la soutient et la guide; seulement, la mémoire dans ces conditions n'est plus, à proprement parler, la mémoire; c'est une facilité d'enchaîner les idées et d'en poursuivre les conséquences où l'invention et le raisonnement tiennent autant de place que le souvenir; c'est une mémoire qu'on se fait, pour ainsi dire, de toutes pièces, qui est à la fois plus sûre et plus lumineuse que l'autre, mais qu'il faut attendre longtemps. Et le moyen d'attendre, quand on a devant soi ce programme immense et cette limite d'âge inexorable? Le concurrent sans valeur, servi par une

un temps où il n'y avait pas encore de programmes d'examen. Les programmes n'ont fait qu'aggraver cette uniformité qui existait avant eux. (Montaigne, *Il.*, p. 195.)

mémoire facile, a déjà parcouru les trois quarts du programme, que celui-ci en est encore à chercher sa voie. Le maître, obligé de courir comme ses élèves, et qui peut-être soupçonne des germes de talent dans ce traînard, ne prend pas le temps de s'en assurer, et le pousse quand même en avant. Au bout du compte, ce n'est qu'un candidat, comme les autres. Pourquoi dit-on que c'est un élève? Si c'était un élève, on le formerait; mais c'est un candidat, on le bourre.

Apprendre des leçons! Savoir par cœur une grammaire ou un abrégé! Bien écouter, bien répéter, bien imiter! Voilà une plaisante science, et une plaisante éducation, où tout effort est un acte de foi dans l'infaillibilité du maître, et n'aboutit qu'à nous diminuer et à nous rendre impuissants! L'éducation, dans des conditions pareilles, est une abdication pour dix ans : après s'être, pendant dix ans, désintéressé de soi, on ne se retrouve plus. Ayez seulement de mauvais maîtres, et vous ne serez rempli que de fadaises; ayez-en de bons, c'est un hasard qui ne vous permet pas de juger votre propre science, ni de la garder, ni de la renouveler. « Nous nous enquerons volontiers : « Sçait-il du grec ou du latin? Escrit-il « en vers ou en prose? » mais s'il est devenu meilleur ou plus advisé, c'estoit le principal, et c'est ce qui demeure derriere. Il falloit s'enquerir qui est mieulx sçavant, non qui est plus sçavant [1]. »

Je ne demande pas la suppression des concours; j'y aurais bien mauvaise grâce, en ce moment où l'on réclame des concours partout, même pour les

1. Montaigne, *Il.*, chap. XXIV, p. 173.

plus hautes écoles, et quand il s'agit de la chose la plus impossible du monde, c'est-à-dire de juger les maîtres. Puisqu'on ne peut admettre dans chaque école qu'un nombre d'élèves limité, mieux vaut se résigner à subir le concours avec tous ses inconvénients, que de s'abandonner à l'arbitraire. D'ailleurs un examen préalable est, dans tous les cas, nécessaire pour s'assurer que le candidat est en mesure, par ses connaissances acquises et sa capacité personnelle, de suivre utilement les cours. Je ne demande pas non plus, ce que je sais impossible, qu'on ait deux colléges distincts et deux ordres de professeurs, l'un pour la préparation aux écoles, et l'autre pour les études ordinaires. Est-il indispensable à l'avenir des services publics et à l'enseignement des écoles spéciales que le programme soit aussi chargé? Quel est le motif de maintenir une limite d'âge contre laquelle tout le monde se récrie? Ne donne-t-on pas, par ces exigences, une prime à la mémoire, ou tout au moins à ce genre de capacité qui s'empare vite de tout ce qui est élémentaire, et ne peut guère aller au delà? N'y aurait-il pas avantage à rendre l'examen à la fois moins étendu et moins superficiel, et à fournir aux candidats l'occasion de montrer un autre mérite que celui d'avoir beaucoup travaillé et d'avoir bien retenu les leçons d'un maître habile? N'arrive-t-il pas à certains officiers d'artillerie d'oublier leur algèbre, comme il arrive à la plupart des bacheliers d'oublier leur latin? Ce sont des questions que tout le monde s'est posées, et qui ont tant d'importance pour un grand nombre de familles, qu'elles méritent bien qu'on y réfléchisse.

Je puis dire d'abord que le concours, tel qu'il est

organisé, n'a pas lieu dans de bonnes conditions. Il se faisait mieux au début, parce que les écoles spéciales étant beaucoup moins recherchées, il ne s'agissait que d'éliminer les incapables. Une seule commission y suffisait. Aujourd'hui les aspirants se présentent par centaines, et, le concours ne pouvant pas se prolonger indéfiniment, on le fait diriger par des commissions multiples, qui ne sont plus seulement chargées d'éliminer les incapables, ce qui est la partie facile de leur besogne, mais de choisir entre les capables. C'est cette dernière opération qui est presque impossible. On aura beau multiplier les épreuves, il y aura toujours du hasard dans les examens. La santé du candidat, et même celle du juge, non-seulement leur santé, mais leur disposition actuelle, leur humeur; le hasard des questions posées, car on peut savoir toutes les questions, hormis celle-là, ou savoir celle-là et ignorer la plupart des autres; la manière de les poser, car il dépend de l'examinateur de faire un problème difficile de la question la plus simple; l'aspect même du candidat, sa présence d'esprit ou sa timidité, son organe; comme il y a des savants qui bégayent, et d'autres qui ne savent pas exposer leurs propres découvertes, il y a, parmi les jeunes gens, des esprits très-ouverts qui ont la parole embarrassée, et des esprits très-médiocres qui sont pourvus d'une mémoire et d'une audace imperturbables: qui peut penser à tout cela et ne pas convenir que, si le concours donne de bons résultats pour l'élimination des incapables, il ne vaut guère mieux que le hasard pour le choix entre les capables? Et même le hasard aurait l'avantage de ne pas décourager les éliminés et de ne pas gonfler d'or-

gueil les premiers reçus. Joignez à toutes ces raisons la plus forte de toutes : c'est que la liste d'admission est dressée par diverses commissions, dont chacune n'a examiné qu'une portion des candidats. On apprécie par un chiffre la valeur des réponses : opération bien délicate. Il faut que le chiffre par lequel un examinateur exprime ses jugements ait précisément la même valeur que le même chiffre dans l'appréciation de son collègue. Ce principe admis, mais ce principe est la plus gratuite des hypothèses, il ne reste plus qu'à faire une addition pour avoir une liste commune. Je ne sais pas par quelle règle on se détermine quand cinq, six, dix candidats ont le même total sur la liste des diverses commissions. Je sais seulement qu'il faut toute une série d'opérations sur les diverses moyennes obtenues pour créer, à doses presque infinitésimales, des différences qui mettent la conscience des juges en repos. J'entends aussi qu'on se renseigne mutuellement sur la valeur des concurrents; mais ces renseignements sont-ils bien précis? Permettent-ils une sérieuse comparaison? Les examinateurs ne le soutiendraient pas. Ils font pour le mieux, ils sont habiles, ils sont honnêtes; voilà ce qui est hors de question. Mais le concours dépend autant du hasard que de la capacité, cela n'est pas contestable; et ce qui le prouverait au besoin, c'est qu'une fois entrés à l'école, les élèves conservent rarement leur rang d'examen; ce sont des bouleversements presque complets[1]. Je puis citer

1. « On s'en aperçoit bien vite à l'École polytechnique, où le premier classement intérieur bouleverse si souvent le classement résultant de la liste d'admission, sans qu'il y ait pour cela le moindre reproche

mon propre exemple pour un concours beaucoup moins nombreux et beaucoup plus régulier : J'ai été reçu à l'École normale l'avant-dernier; j'en suis sorti le premier. C'est moi, moi-même qui ai reçu agrégé, bien des années après, celui qui avait été le premier de ma promotion. Ces exemples ne sont pas très-rares.

Si vous comparez le programme du concours d'admission à l'École polytechnique en 1810, à ceux de 1830 et de 1873, vous vous convaincrez qu'on lui a fait faire un terrible chemin. C'est d'abord un programme tout uni, qu'un élève ordinaire peut préparer en un an sans trop de fatigue. Peu à peu les exigences augmentent, et aujourd'hui elles sont telles, qu'il faut se fatiguer et s'épuiser pour passer un examen passable. Ce n'est pas que l'École elle-même ait absolument besoin qu'on sache tout cela; mais c'est l'examinateur qui, ne sachant plus comment choisir, augmente la part du hasard pour diminuer d'autant la sienne. S'il n'y a que vingt questions, tout le monde les étudiera; s'il y en a deux cents, le meilleur élève en possédera au plus cent cinquante. Assurément, c'est un malheur pour lui de tomber sur ce qu'il ne sait pas; mais la conscience du juge est à couvert. Cela est dans la logique du système; il est impossible qu'avec le temps on n'arrive pas à ce résultat. Il est aussi dans la logique du système qu'aux difficultés qui naissent du programme, l'examinateur ajoute celles qui naissent d'une certaine façon de poser les questions, et d'argumenter contre l'élève. On en vient peu à peu à chercher les questions les plus

à faire à ceux qui ont dû dresser la liste d'admission avec les éléments dont ils disposaient. » (Cournot, *des Institutions d'instruction publique en France*, Paris, 1864, p. 187.)

captieuses, qui sont loin d'être les plus importantes. Il n'y a pas de concours, en quelque genre que ce soit, qui n'aboutisse à la longue à cette conséquence; et pourtant, quand on en est là, on va directement contre le but qu'on se propose, et l'art de subir un examen se substitue à l'étude sérieuse et réellement efficace [1].

Le premier malheur qui en résulte, et c'est un très-grand malheur, est l'invention d'un art de préparer aux examens, qui se substitue à l'art d'enseigner la science. Pendant que l'examinateur torture son candidat et lui propose des énigmes en guise de questions, il est lui-même examiné, étudié, percé à jour par les préparateurs qui composent l'auditoire. On a bien vite découvert ses ruses, noté ses formules, deviné ses fantaisies, exploré les recoins de l'arsenal scientifique où il va chercher ses meilleures armes. Si on avait toujours le même examinateur, on le battrait à coup sûr. Ce n'est plus la science qu'on apprend, c'est la façon de répondre à telle personne. Cet exercice est pénible, il est long, il ne profite pas à l'esprit; je vais même jusqu'à croire qu'il lui est nuisible; mais il est infaillible, ou à peu près; il ne demande qu'un bon préparateur, de la ténacité et du temps. Tout le monde est au courant de cette situation [2]. On va donc à l'établissement qui fait recevoir beaucoup d'élèves. On commence l'étude du programme de bonne heure, et on se présente avant

1. Cournot, *Il.*, p. 186.

2. « Les élèves médiocres, à force de doubler et de tripler les cours, finissent par acquérir, dans un examen où la mémoire a toujours une grande part, de l'avantage sur ceux qui l'emportent de beaucoup par leurs dispositions naturelles. » (Cournot, *Il.*, p. 187.)

d'être tout à fait prêt, pour s'accoutumer à l'examen. Avec cette triple recette, si l'on n'est pas décidément stupide, si on ne tombe pas malade, et si on ne joue pas de malheur, on est à peu près sûr d'entrer à l'École polytechnique.

J'entends bien que l'Université est fondée tout exprès pour maintenir le niveau des études ; qu'elle a des professeurs et non des préparateurs ; et qu'elle se vante, par exemple, de faire une guerre acharnée aux préparateurs pour le baccalauréat. Cependant si l'Université refuse d'entrer dans le système d'entraînement dont je viens de parler, elle perdra tous ceux de ses élèves qui se destinent aux écoles du gouvernement. Elle se met donc à l'unisson par nécessité. Et il en résulte cette singulière contradiction, signalée par M. Cournot [1] qui a traité toute cette matière en maître, c'est que l'État paye des préparateurs pour faire prendre le change aux examinateurs sur la valeur réelle des candidats, et des examinateurs pour déjouer les artifices de ses préparateurs. Règle générale : celui qui est maître du programme, est maître de l'enseignement. On dit quelquefois que la concurrence est une bonne chose, qu'elle est un aiguillon pour chacun des concurrents, qu'elle les oblige à mieux faire. Cela n'est pas aussi certain qu'on veut bien le dire, surtout en matière d'enseignement ; cela est absolument faux en matière de préparation ; car on ne lutte pas à qui fera les meilleurs élèves, mais à qui fera recevoir le plus de candidats, à l'aide d'une opération que les Anglais appellent *cramming* et que j'appelle le *bourrage*. Il se passe à Brest

1. Cournot, *ll.*, p. 187.

en ce moment quelque chose d'assez curieux. Le collége est un carré formé par quatre rues. Il y étouffe, mais on ne peut l'agrandir sans le transférer ailleurs, ce qui est sujet à de grandes difficultés pour les finances et le choix de l'emplacement. Vis-à-vis de lui, à quinze mètres de distance, en bordure sur la rue principale, les jésuites ont fondé un collég. rival. Ils entendront le tambour annoncer tous nos exercices, comme nous entendrons la cloche annoncer les leurs. Que vont-ils faire là? De la science? On ne choisit pas Brest pour faire de la science. Ils vont faire de la préparation, et ils la feront avec succès, sacrifiant tout au désir d'avoir beaucoup d'élèves reçus, et de disputer à l'Université le corps des officiers de marine. Dans ces conditions, la concurrence ne tourne pas précisément au profit de la science, et c'est l'institution du concours qui en est cause.

Cette obligation où se trouve l'Université d'organiser ses cours en vue de la préparation aux examens a des conséquences fâcheuses pour l'ensemble de son enseignement scientifique. Elle a des cours différents pour les aspirants aux écoles spéciales et pour les aspirants au baccalauréat; mais elle n'a qu'un corps de professeurs, et tout professeur de mathématiques aspire à faire le cours de spéciales. C'est ce genre d'enseignement qu'ils préfèrent, c'est à lui qu'ils se destinent; ils désirent naturellement que l'enseignement des mathématiques dans les autres classes soit modelé sur celui-là, et il n'y a qu'à ouvrir les yeux pour s'apercevoir qu'ils y parviennent.

Un élève qui veut passer l'examen, n'a plus que l'examen en vue; tout le reste cesse d'avoir de la valeur à ses yeux; ou même il se reproche le temps

qu'il donne à d'autres études, parce que ses rivaux ne se détournant jamais de leur but prendraient aussitôt l'avance sur lui. Comme d'ailleurs il y a une limite d'âge, on commence à se préparer de très-bonne heure. Si par malheur on échoue, on ne possède pour toute richesse intellectuelle que ces réponses confiées plutôt à la mémoire qu'à l'entendement, qui, par conséquent, disparaissent bien vite sans laisser de traces derrière elles, et sans avoir communiqué aucune force à l'esprit, et qui roulent ou sur des questions insérées dans le programme pour ajouter à la difficulté de l'examen, ou sur des matières qu'un élève de l'École polytechnique a besoin de savoir, et qui sont sans utilité dans une carrière différente. Le jeune homme qui voit à vingt ans se fermer définitivement devant lui la porte de l'École polytechnique a le regret de se dire que son éducation est manquée et qu'il commence la vie dans les conditions les plus désastreuses.

Enfin, pendant cette longue préparation, qui absorbe les années les plus précieuses de la vie, le père est, comme le maître, et comme l'Université, victime du programme, obligé de le subir, de le laisser maître absolu non-seulement des matières enseignées, mais de la méthode et des procédés de l'enseignement. Il a abjuré toute autorité, le jour où il a dit : tu iras à l'École polytechnique. Qu'il mette son fils au collége ou qu'il le garde chez lui, dès ce moment il ne lui appartient plus, mais à l'entraînement et au programme : heureux s'il réussit, et s'il lui reste assez de force intellectuelle pour commencer, une fois reçu, à étudier pour apprendre, après s'être accoutumé pendant si longtemps à étudier pour répondre. Heureux

aussi si ces quatre ou cinq années de travail opiniâtre n'ont pas fatigué son corps en abaissant son esprit, et si les forces de la jeunesse triomphent de cette longue et énervante application.

Je n'ose pas dire que je voudrais restreindre infiniment le programme, laisser aux juges une bien plus grande latitude d'appréciation, multiplier les épreuves, en les échelonnant, par exemple, de semestre en semestre, confier toujours aux mêmes juges, pour chaque épreuve, le jugement de tous les concurrents. Pour l'École polytechnique, l'École navale et l'École forestière, le concours a été divisé en deux parties, dont la première est éliminatoire. Ce procédé était déjà employé avec succès dans le concours pour l'École normale supérieure. On pourrait sans inconvénient recourir à des commissions multiples pour la première épreuve : une commission centrale et unique est nécessaire quand il s'agit de choisir les plus capables. Le résultat d'un concours ainsi organisé serait certainement plus juste, et par conséquent plus rassurant pour les familles, pour les services publics et pour la science. Une autre réforme que les familles appellent de leurs vœux consisterait à reculer de deux ou trois ans la limite d'âge maximum. Je comprends une limite sévère pour la marine, parce qu'il faut s'habituer de bonne heure à la mer ; et pourtant les jeunes gens qui deviennent élèves de première classe en sortant de l'École polytechnique ne sont pas pour cela de mauvais marins. Mais pour les autres carrières, où est la difficulté d'y entrer deux ou trois ans plus tard ? On n'est reçu à l'École polytechnique que jusqu'à vingt et un ans, à moins d'avoir deux ans de service effectif dans l'armée ;

dans ce dernier cas, il suffit de n'avoir pas, au 1er juillet de l'année du concours, dépassé l'âge de vingt-cinq ans : donc l'École polytechnique peut, sans inconvénient pour elle, recevoir des élèves de vingt-cinq ans; donc elle a tort de fixer la limite à vingt ans, à son propre détriment, et au détriment des études et de la santé des élèves. Ces trois ou quatre ans que je demande, ne seraient pas perdus, s'ils permettaient de faire une préparation solide au lieu d'une préparation hâtive. Les écoles de l'État y gagneraient; et ce serait pour nos colléges un bienfait immense, car nous serions libres alors d'étudier pour étudier; et au lieu qu'aujourd'hui les élèves qui se destinent aux carrières civiles imitent l'exemple, subissent le sort des candidats aux écoles de l'État, les uns et les autres échapperaient aux méthodes de bourrage et d'entraînement, et seraient intruits et élevés comme des hommes. Je ne suis pas compétent pour donner mon avis sur le fond même du concours; mais j'ai le droit assurément de dire que le système actuel n'est pas équitable, qu'il ne met pas les plus capables à la première place, qu'il prépare mal aux études de l'école, qu'il compromet la santé des jeunes gens, qu'il sacrifie absolument ceux qui succombent, qu'il exerce une influence déplorable sur les autres études, et qu'il ôte à l'Université et aux parents la direction de l'éducation.

CHAPITRE III

LA RÉFORME DU BACCALAURÉAT.

Pendant longtemps le baccalauréat a été pour nos écoliers un maître presque aussi dur que l'École polytechnique. Deux circonstances le rendaient moins terrible : d'abord, l'absence de limite d'âge. On peut se présenter deux fois par an, et cela indéfiniment. Il est vrai qu'il faut, bon gré, mal gré, être bachelier à dix-huit ans. Le candidat assez malheureux pour échouer trois ou quatre fois et qui atteint sa vingtième année, se dégoûte et prend une autre carrière. (Ces sortes d'accidents, déjà fort rares, deviendraient impossibles si les examens de passage d'une classe à l'autre étaient enfin pris au sérieux.) L'autre avantage du baccalauréat, c'est qu'il est un examen au lieu d'être un concours. Quant au programme en lui-même, aujourd'hui ce n'est rien ; il y a vingt ans, c'était l'encyclopédie de toutes les sciences humaines. On se consolait de son immensité en pensant qu'il n'y avait en France ni un élève ni un maître qui fût capable de répondre à toutes les questions qu'il contenait. La conséquence d'un tel état de

choses était une incertitude cruelle sur le résultat de l'examen, et l'obligation d'effleurer une infinité de matières et de n'en approfondir aucune.

Aujourd'hui, grâce à M. Duruy, le programme a disparu. Mais nous verrons que le voisinage de la préparation aux écoles d'une part, et les habitudes contractées avant la réforme de M. Duruy de l'autre, conservent aux études de nos colléges ce caractère d'études préparatoires qui est le contraire des bonnes études. Il ne suffit pas qu'une réforme soit décrétée, pour qu'elle soit faite. Il y a, j'en conviens et je m'en félicite, peu de chose à changer dans le règlement ; mais il reste beaucoup à faire pour que la pratique soit tolérable.

Il existe une classe en Angleterre qui possède une grande partie du sol, vit largement de son revenu, n'embrasse aucune carrière lucrative et se destine uniquement à la vie politique.

Tu regere imperio populos[1]....

Nous avions aussi, en France, avant la Révolution, des gentilshommes qui regardaient comme au-dessous d'eux d'exercer une profession : travailler, c'était déroger. Les nobles, s'ils étaient de grande maison, vivaient à la cour où ils obtenaient des emplois que la faveur donnait plutôt que le mérite ; d'autres prenaient le parti de l'armée en achetant une enseigne ou une compagnie, et ne commençaient à apprendre leur métier que quand ils étaient ainsi pourvus; d'autres enfin se faisaient de robe, comme la haute

1. Virgil., *Æneid.*, liv. VI, v. 852.

bourgeoisie, et entraient dans le Parlement qui n'était pour beaucoup de conseillers qu'une décoration et l'occasion de se mêler un peu de politique ; quelques-uns, en petit nombre, vivant dans leurs terres, se formaient une bibliothèque et cultivaient les lettres sans ambition. Cette société est bien loin de nous ; les grandes fortunes territoriales disparaissent ; on ne se maintient au premier rang dans le monde des affaires qu'à force de capacité et de travail ; la plupart de ceux qui entrent dans la politique ont une carrière à côté qui leur donne une position solide; presque tout le monde est obligé d'avoir un emploi et d'exercer une profession, non-seulement pour être compté, mais pour suffire à ses besoins et garder son rang. La faveur ouvre bien encore l'accès à l'avancement dans quelques carrières, mais on s'est attaché à la brider par des conditions multipliées dont les principales sont les examens et les concours; nous y mettons une certaine exagération qui s'explique par la fréquence des changements politiques, source des abus de pouvoir et des méfiances contre le pouvoir. Ainsi pour ne parler que du premier pas, si l'on veut être avocat ou médecin, entrer dans la magistrature, au conseil d'État comme auditeur, dans plusieurs ministères comme simple expéditionnaire, dans l'enseignement, cela va sans dire, mais dans les plus modestes fonctions de l'enseignement, celles, par exemple, de maître d'étude, dans plusieurs grandes administrations publiques, il faut d'abord être bachelier; on exige même ce grade des candidats à certaines écoles qui subissent ainsi deux examens au lieu d'un. Aussi voyons-nous tous les élèves de l'enseignement secondaire se présenter

à l'examen du baccalauréat; les exceptions sont presque insignifiantes.

Bastiat a demandé dans un curieux petit livre intitulé *Baccalauréat et Socialisme* la suppression du baccalauréat, en attaquant surtout dans le programme ce qui se rapporte au latin et au grec ; mais il avait en horreur le peuple latin, qu'il appelait un peuple de pillards, et la langue latine qui, suivant lui, ne servait à rien, qu'à empêcher d'apprendre autre chose. Je ne partage pas, tant s'en faut, son horreur pour les Romains et pour leur langue, et par conséquent je ne saurais être touché de ses arguments. Si les études n'aboutissaient pas à un examen un peu solennel, les élèves se relâcheraient et nous verrions le niveau intellectuel baisser sensiblement. Faut-il ôter du baccalauréat les études grecques et latines ? c'est une question au fond toute différente ; et pourtant c'est aujourd'hui la même question, puisque ces études font la moitié au moins du programme des colléges et de celui du baccalauréat.

Le latin n'a qu'une sorte d'ennemis, et ces ennemis sont les utilitaires ; mais l'antiquité classique a des ennemis dans deux camps fort différents : d'abord dans celui des utilitaires qui, ne voulant pas même de la langue latine, sapent les études classiques par leur base ; et ensuite dans certains membres du clergé catholique et du clergé protestant, qui refusent d'admettre que le meilleur moyen de former des catholiques soit de les mettre à l'école chez les païens. La querelle fut très-vive, parmi les savants allemands, de 1820 à 1825 ; elle a été renouvelée, en France, vers 1851, par l'abbé Gaume, dont un pamphlet très-violent, appelé le *Ver rongeur*, fit explosion en dehors du

monde des écoles, et appela pour quelque temps sur cette question l'attention du public. L'abbé Gaume déclarait toute l'antiquité antérieure à Jésus-Christ profondément immorale ; mais, dans son désir de conserver les études latines, qu'un prélat catholique ne pourrait sacrifier, il prétendait que l'Église avait donné naissance à une littérature latine aussi parfaite que la première, et que saint Augustin, par exemple, n'était pas moins bon latiniste que Cicéron. N'est-il pas étrange que Bastiat, qui est un utilitaire, ne reproche pas seulement au grec et au latin d'être inutiles, et se joigne à l'abbé Gaume pour attaquer la moralité des écrivains romains? Il va sans dire qu'il ne l'attaque pas de la même façon. « Je suppose, dit-il[1], qu'il existe quelque part aux antipodes une nation qui, haïssant et méprisant le travail, ait fondé tous ses moyens d'existence sur le pillage successif de tous les peuples voisins et sur l'esclavage. Cette nation s'est fait une politique, une morale, une religion, une opinion publique conforme au principe brutal qui la conserve et la développe. La France ayant donné au clergé le monopole de l'éducation, celui-ci ne trouve rien de mieux à faire que d'envoyer toute la jeunesse française chez ce peuple, vivre de sa vie, s'inspirer de ses sentiments, s'enthousiasmer de ses enthousiasmes, et respirer ses idées comme l'air. Seulement il a soin que chaque écolier parte muni d'un petit volume appelé l'*Évangile*. Les générations ainsi élevées reviennent sur le sol de la patrie ; une révolution éclate ; je laisse à penser le rôle qu'elles y jouent.

1. Bastiat, *Baccalauréat et Socialisme* chez Guillaumin, éd. de 1850, p. 10.

« Ce que voyant, l'État arrache au clergé le monopole de l'enseignement et le remet à l'Université. L'Université, fidèle aux traditions, envoie, elle aussi, la jeunesse aux antipodes, chez le peuple pillard et possesseur d'esclaves, après l'avoir toutefois approvisionnée d'un petit volume intitulé : *Philosophie*. Cinq ou six générations ainsi élevées ont à peine revu le sol natal qu'une seconde révolution vient à éclater. Formées à la même école que leurs devancières, elles s'en montrent les dignes émules.

« Alors vient la guerre entre les monopoleurs. — C'est votre petit livre qui a fait tout le mal, dit le clergé. — C'est le vôtre, répond l'Université.

« Eh non, messieurs, vos petits livres ne sont pour rien en tout ceci. Ce qui a fait le mal, c'est l'idée bizarre, par vous conçue et exécutée, d'envoyer la jeunesse française destinée au travail, à la paix, à la liberté, s'imprégner, s'imbiber et se saturer des opinions et des sentiments d'un peuple de brigands et d'esclaves. »

On voit assez toute l'exagération des critiques de Bastiat et de celles de l'abbé Gaume, et toutes les passions qu'elles supposent. Personne ne croira, avec le *Ver rongeur*, que saint Augustin puisse remplacer les grands maîtres de l'art d'écrire ; ni avec Bastiat, que Rome n'ait été qu'un nid de brigands, et que ses écrivains aient tenu école d'immoralité. Nous n'écouterons pas davantage les fanatiques d'une autre sorte qui voudraient reléguer bien loin, au second ou au troisième rang, l'étude des sciences, et concentrer tous les efforts de la jeunesse dans l'étude du latin et du grec, enseignés suivant la méthode de l'ancienne Université de Paris sans le moindre changement. Il faut

élever nos enfants pour notre temps et notre pays ; mais il ne faut pas séparer notre temps et notre pays de la tradition des races latines, et de la tradition humaine. Dans la série des faits historiques, et dans le développement intellectuel et moral de l'humanité, il ne peut pas et il ne doit pas y avoir d'abîmes. C'est une erreur de croire qu'on se sature, comme le dit Bastiat, de toutes les idées d'un peuple dont on étudie et dont on admire la langue. Il y a dans toute civilisation le grand courant humain, et les vices, les faiblesses, les égarements particuliers à chaque peuple et à chaque époque. Ce ne sont pas ces détails qui surnagent : les idées éternelles font seules les œuvres éternelles. Nous ne donnons pas Pétrone à étudier à nos enfants ; et Bastiat, s'il sortait des généralités, aurait grand'peine à transformer Virgile en ennemi de la morale. Ce n'est pas non plus porter sur l'histoire un jugement sérieux que de ne voir dans les Romains qu'un peuple de pillards et de possesseurs d'esclaves. La morale, comme la poésie et l'éloquence, date de loin ; et il sera toujours sage aux hommes d'étudier et d'admirer ce que le temps a respecté, car il ne respecte que ce qui est grand et ce qui est vrai.

Il y a donc lieu de conserver au grec et au latin la part que nous leur faisons aujourd'hui, sauf à les enseigner d'une autre façon ; et il est d'autant plus nécessaire de les maintenir dans le baccalauréat, que c'est à peu près le seul moyen de les conserver dans les colléges. Ils sont de plus en plus rares, ceux qui ne cherchent dans l'étude que le bonheur d'étudier, de savoir et d'admirer. Comme on n'a pas besoin de savoir le latin pour être ingénieur ou receveur d'en-

registrement, bien peu de personnes apprendraient le latin, sans le baccalauréat[1]. J'entends fort bien que Bastiat dirait : reste à savoir s'il est bon qu'on sache le latin, ou en général qu'on prenne de la peine et qu'on dépense de l'argent pour acquérir une connaissance dont on ne fera nul usage. Mais je suis convaincu, pour ma part, qu'il y a des études dont on ne fait aucun usage spécial, et qui sont extrêmement utiles pour former l'esprit, développer l'imagination et élever les sentiments. Si j'ai raison de le penser, j'ai aussi raison de soutenir qu'il faut repousser tous les systèmes qui tendent, soit à retrancher du baccalauréat l'étude des lettres anciennes, soit à créer, à côté du baccalauréat actuel, un autre baccalauréat pour lequel les connaissances usuelles seraient seules exigées, soit enfin à supprimer tout examen, et à s'en remettre aux diverses corporations et administrations du soin de régler les conditions de leur recrutement. Il faut aussi se garder de confondre les examens spéciaux placés à l'entrée des carrières avec le baccalauréat.

Ce dernier examen ne doit avoir que ce double but : constater qu'on a reçu l'enseignement secondaire, et qu'on est capable de suivre l'enseignement supérieur dans les facultés. En un mot, je regarde l'examen du baccalauréat comme le degré le plus élevé d'une série d'examens obligatoires pour tous les élèves, que je voudrais voir instituer chaque année pour le passage d'une classe à une autre.

Ce point de vue est différent de celui où s'est placé le législateur en faisant de l'examen de bache-

1. Cournot, *ll.*, p. 46.

lier la condition d'admission dans la plupart des carrières, ce qui nous donne une certaine analogie avec les usages de la Chine. Je n'examine pas ici les règlements qui exigent qu'on soit bachelier pour entrer à l'école de Saint-Cyr ou dans le personnel d'une administration. Je me borne à ce qui est purement scolaire, et je dis que l'examen du baccalauréat importe au plus haut degré à l'avenir de nos facultés et de nos collégs ; et que notre habitude de considérer les études de collége comme formant à elles seules une éducation complète, rend encore le baccalauréat plus nécessaire.

En Allemagne, où l'on a placé un examen professionnel à l'entrée de la plupart des carrières, l'examen de maturité ou de sortie, qui répond à notre baccalauréat, est subi néanmoins par tous les étudiants, parce que l'immatriculation dans une faculté ne s'obtient qu'à ce prix, et qu'on ne passe point pour avoir fait des études complètes quand on n'a pas suivi les Universités pendant trois ans. En Angleterre où les Universités ne sont fréquentées que par les jeunes gens de l'aristocratie, et par ceux qui se destinent au clergé ou à l'enseignement, on commence depuis quelques années à placer à la fin des études secondaires, des examens qui ne sont qu'un moyen d'excitation et d'encouragement, mais qui prennent faveur, et entreront de plus en plus dans les habitudes nationales. Plusieurs grandes écoles demandent aux Universités de leur envoyer à cet effet des examinateurs ; et tout récemment, il s'est fondé à Londres une association qui n'a pas d'autre but que de fournir des jurys d'examen aux écoles qui lui en demandent. Quelque chose d'a-

nalogue se passe en France pour les jeunes filles. Quoique aucune loi ne leur interdise les grades universitaires, et que quelques-unes se soient présentées avec succès à l'examen du baccalauréat, il ne paraît pas probable que cet exemple soit souvent suivi ; mais comme il y a des examens spéciaux pour les maîtresses de salles d'asile, les institutrices du premier et du second degré, et les inspectrices, on voit à Paris surtout, et même en province, un certain nombre de jeunes personnes subir ces épreuves sans aucune arrière-pensée de se vouer à l'enseignement. Les parents qui exigent cela de leurs enfants ne cherchent dans l'obtention de ces diplômes ni une ressource éventuelle, ni même un titre d'honneur. C'est à leurs yeux un moyen d'émulation, et il est vrai qu'il n'y en a pas de meilleur qu'un examen quand il est bien fait.

Au fond, Bastiat est à peu près le seul à réclamer la suppression absolue du baccalauréat ; mais on demande de différents côtés, avec beaucoup d'insistance, de changer la composition des jurys d'examen.

Si je donne suite à mon projet de faire pour l'enseignement supérieur ce que je fais en ce moment pour l'enseignement secondaire, j'aurai occasion de discuter l'organisation des facultés et tout le système de la collation des grades. Je n'en dirai ici que ce qui est indispensable à mon sujet. L'argument sur lequel on s'appuie pour refuser aux facultés la collation des grades, est tiré du principe de la liberté d'enseignement. Ce principe en lui-même n'est pas contesté. Nous avons la liberté de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ; tout le monde, je crois, est d'accord pour y ajouter la liberté

de l'enseignement supérieur. Les laïques se contenteraient de la liberté d'enseigner ; mais le clergé veut y joindre le droit de conférer des grades, et subsidiairement, comme on dit au palais, s'il n'obtient pas le droit de les conférer lui-même, il demande au moins que ce droit soit enlevé à l'Université, et conféré à un jury mixte ; dans tous les cas, à un jury neutre.

Je remarque d'abord que cette dispute est fort ancienne. Elle a été suscitée autrefois contre l'Université de Paris par les jésuites. La lutte des jésuites et de l'Université n'a pas duré moins de deux siècles. La bulle de Paul III *Regimini militantis ecclesiæ*, qui institue la Compagnie de Jésus, est du 27 septembre 1540. Le collége de Clermont, qui fut depuis Louis-le-Grand, fut ouvert à Paris en 1563, et on commença l'année suivante à y enseigner les humanités. L'Université fit aussitôt opposition devant le Parlement. Le procès, après avoir subi des phases diverses, était encore pendant lorsque, en 1594, l'arrêt qui condamna Jean Chatel prononça la dispersion des jésuites. L'Université se crut délivrée ; il n'en fut rien. D'abord les parlements de Bordeaux et de Toulouse refusèrent de s'associer aux rigueurs du parlement de Paris, ce qui permit aux jésuites de conserver leurs maisons dans le midi de la France. En outre, ils avaient, sur nos frontières, les colléges de Douai et de Pont-à-Mousson, l'un en Flandre, l'autre en Lorraine, où les élèves français affluèrent tout aussitôt. Rappelés par lettres patentes de Henri IV en septembre 1603, ils rentrèrent en possession de tous leurs colléges, et en fondèrent de tous côtés de nouveaux. Ils n'occupèrent cependant que trois ans après leur collége de Clermont, et durent subir de nom-

breux procès avant d'y rouvrir leurs classes d'humanités, ce qui eut lieu avec un grand éclat en 1618. La prospérité de ce collége fut bientôt si grande qu'il ne comptait pas moins de cinq cents pensionnaires, et qu'il fallait y retenir une chambre un an d'avance. Les jésuites eurent en quelques années quarante colléges dans le seul ressort du parlement de Paris; ils ne cessaient d'en fonder de toutes parts, à Rouen, à Rennes, à Angoulême, à Bordeaux, à Toulouse, à Pau, à Lyon, à Billom, à Clermont, à Besançon, à Dijon, à Langres. On peut dire avec vérité qu'ils couvraient toute la France. Dans les procès qu'ils soutenaient presque sans interruptions, et dans les innombrables écrits qu'on publiait contre eux, on expliquait la rapidité de leurs succès par la gratuité de leurs leçons, car en aucun temps ils ne reçurent aucun payement des élèves externes, et par les concessions qu'ils faisaient aux enfants et aux familles, en rendant leur enseignement agréable, et en y joignant la danse, l'escrime et des représentations théâtrales. On mettait enfin, avec raison, parmi les puissants instruments de leur domination, l'habileté avec laquelle ils s'insinuaient auprès des grands, l'art infini qu'ils déployaient pour tirer parti de tous les événements, et les richesses en argent, bénéfices, immeubles, qu'ils arrachaient à la générosité de leurs patrons. L'Université, ses avocats et ses défenseurs officieux, ne voulurent jamais compter aussi, au nombre de leurs avantages, l'excellence de leurs méthodes, la science de leurs professeurs, leur art souverain de s'emparer des esprits et de rendre l'autorité aimable. Tandis que l'Université s'obstinait dans ses anciennes règles, conservait des colléges dont les

bâtiments s'écroulaient, et qui, souvent, n'avaient d'autres habitants qu'un principal et huit ou dix boursiers; se consumait en luttes contre les ordres mendiants et en querelles intestines; réclamait de ses élèves une rétribution plus que modeste, qui ne lui épargnait aucun des ennuis et des embarras de la pauvreté, et dans son amour de la tradition se cantonnait volontairement dans ce qui avait été aux premiers siècles le berceau des écoles, refusant même pendant longtemps de passer la Seine et d'ouvrir un collége sur la rive droite; les jésuites, débarrassés de tout cet attirail de fondations, la plupart insignifiantes, de dispositions étranges et surannées, ne consultant que l'intérêt de leur institut et le goût des familles, appliquaient partout un règlement très-intelligent, une méthode très-sûre, et portaient les ressources de l'enseignement dans des villes où un collége était à la fois une nouveauté et un bienfait. Ils avaient à Rome, auprès du pape, leur général; en France, auprès du roi, le confesseur; ils en vinrent à un tel degré de puissance qu'ils purent une fois contraindre l'Université à accepter pour chef un ami notoire de leur ordre, qui fut promu sans élection, en vertu de lettres de jussion; il n'y avait pas eu d'exemple d'une telle violation des statuts, et elle ne se renouvela jamais. Au milieu de cette splendeur, une seule ambition leur restait, qu'ils ne parvinrent pas à satisfaire [1]. Ils voulaient être incorporés à

1. On lit dans les *Constitutions* de saint Ignace de Loyola, chap. XI : « La même raison de charité qui fait qu'on se charge des colléges et qu'on y tient des classes publiques pour élever dans la bonne doctrine et dans les bonnes mœurs non-seulement les nôtres, mais plus encore les étrangers, pourra aller jusqu'à nous faire accepter la charge de quelques universités, afin de multiplier le bien que nous pouvons

l'Université et participer à la collation des grades. Leur première tentative un peu sérieuse, et qui faillit réussir, eut lieu très-peu de temps après leur premier exil. Ils avaient conservé, non sans lutte, le collége de Tournon, qui était dans le ressort du parlement de Toulouse. Ce collége, au seizième siècle, était le siége d'une Université qu'ils entreprirent de faire revivre; ils avaient même obtenu des lettres patentes, que le parlement de Toulouse avait enregistrées, lorsque les Universités de Valence, de Toulouse et de Cahors firent annuler cet enregistrement. Les jésuites en appelèrent de cette annulation au conseil d'État. Toutes les Universités, et à leur tête celle de Paris, se liguèrent pour leur résister, et obtinrent gain de cause. Battus de ce côté, ils songèrent à transformer en Université leur collége d'Angoulême. Aussitôt la ligue se reconstitua, et devant cet accord, les jésuites se sentirent perdus, ils reculèrent. A Paris, l'Université voyait avec indignation leurs continuels empiétements. Forcée de souffrir l'existence de leurs colléges, elle se vengeait en défendant à ses boursiers de fréquenter leurs leçons et à ses suppôts de le leur permettre. Le recteur faisait afficher des ordonnances où il menaçait d'exclusion tout principal qui permettrait à ses écoliers d'étudier chez les jésuites. Pour comprendre ces interdictions il faut se rappeler que, des quarante colléges que l'Université possédait à Paris, un petit

faire, et de l'étendre, autant par les sciences qu'on y enseignera que par les personnes qui y viendront prendre des grades, pour aller ensuite enseigner avec plus d'autorité ce qu'elles auront appris. » Cf. Crétineau-Joly, *Histoire religieuse, politique et littéraire de la Compagnie de Jésus*, 2e éd., Paris, 1846, t. IV, p. 146.

nombre seulement étaient des colléges de plein exercice, et que la plupart des autres n'étaient qu'une réunion de boursiers vivant en commun sous la direction d'un principal et suivant, en qualité d'externes, les cours d'un autre collége. La gratuité des leçons des jésuites était un puissant attrait pour les étudiants pauvres, et plus d'une fois, quand le recteur accompagné des censeurs procédait à la visite des colléges, il eut lieu de constater que ses prescriptions étaient enfreintes. L'Université ne se contenta pas de défendre à ses écoliers de suivre les cours du collége de Clermont. Elle prit le parti de demander un certificat d'origine à ceux qui se présentaient pour obtenir des grades, et d'exclure les élèves des jésuites. Vers la fin de 1642, le recteur ayant refusé d'admettre aux épreuves quatre écoliers du collége de Clermont, les candidats évincés se pourvurent devant le conseil privé, et firent sommation à la Compagnie de Jésus d'intervenir dans la cause, comme partie intéressée. La Compagnie ne demandait pas mieux, et l'on peut supposer qu'elle avait elle-même cherché et préparé cette occasion. Elle présenta une requête dans laquelle elle rappelait que, déjà en 1618, deux facultés de l'Université, la faculté de théologie et la faculté des arts, avaient voulu fermer à ses élèves l'accès aux grades universitaires, mais que cette prétention avait été repoussée par le conseil d'État. Elle demandait en conséquence « que le collége de Clermont fust déclaré estre de l'Université ; le principal et les professeurs d'iceluy fondez en pareils droits, priviléges et prérogatives que les professeurs des autres colléges ; les escoliers recevables aux degrez, et fondez aux mêmes

droits que les autres sans distinction. Et pour ce qu'il est évident, ajoutait la requête, que lesdicts recteur et supposts sont suspects pour les examens des escoliers des suppliants, plaise à Vostre Majesté ordonner, qu'après un examen valable, faict par devant les dicts suppliants, leurs dicts escoliers, trouvez capables, seront par eux receus aux degrés de théologie et des arts en ladicte Université, dont iceux suppliants pourront leur expédier toutes lettres nécessaires, en conséquence desquelles ils jouiront de tous privilèges, tant pour la nomination aux bénéfices qu'autres actes quelconques, dedans et dehors la dicte Université, ainsi que les autres graduez d'icelle, avec défense aux dicts recteurs, supposts et graduez de leur apporter aucun trouble. Et les dicts suppliants continueront leurs prières pour la santé et prospérité de Votre Majesté[1]. »

A juger sainement les choses, l'Université n'avait pas raison dans son refus de conférer des grades aux élèves des jésuites. Mais les jésuites demandant à être traités autrement que les autres réguliers, et surtout, sous prétexte de suspicion des maîtres de l'Université, prétendant obtenir le droit de se substituer à eux dans les examens, et d'introduire ainsi, dans le corps de l'Université, des membres qu'elle n'aurait pas choisis, qui lui auraient été imposés par ses rivaux et qui auraient participé à ses droits et à ses délibérations, n'allaient à rien moins qu'à ruiner l'Université, à l'absorber dans leur institut et à faire, avec le temps, du recteur et de son conseil, des sujets du général résidant à Rome. Il était impossible que

1 Ch. Jourdain, *ll.*, t. I, p. 350.

cette considération manquât son effet sur le Parlement, fort attaché aux doctrines gallicanes, et même sur le clergé qui devait, quarante ans plus tard, publier la fameuse déclaration dont Bossuet fut le principal rédacteur. Cependant l'Université, qui connaissait le crédit de ses adversaires, et qui avait vu plus d'une fois l'autorité du roi arrêter le cours de la justice et décider les contestations par des décisions arbitraires, s'attendait à une défaite, quand le recteur Guillaume de Saint-Amour mit la main sur les cahiers d'un professeur de Louis-le-Grand, qui contenaient sur l'homicide et l'adultère des doctrines fort suspectes. Le cri public fut prodigieux, et ce qui n'était peut-être que la faute d'un seul, ou même une interprétation inexacte et calomnieuse, fit contre les jésuites ce que n'auraient pu faire les plus solides raisons. Ils comprirent eux-mêmes que leur cause était perdue, et il ne fut plus question de leur requête. En 1718 (car ils peuvent s'arrêter et même reculer, mais ils ne renoncent jamais), ils tentèrent de s'introduire dans l'Université de Caen, comme ils avaient voulu, en 1642, entrer dans l'Université de Paris. L'affaire fut portée au conseil d'État, qui la renvoya au parlement de Rouen. Les jésuites, prévoyant un échec, se désistèrent. Ils furent plus heureux quatre ans après; ils obtinrent enfin d'ériger en Universités deux de leurs colléges, celui de Pau et celui de Dijon. Il est à remarquer, pour l'Université de Pau, qu'elle avait été d'abord établie à Orthez, par Henri IV, en faveur des calvinistes; elle n'avait jamais existé qu'en théorie; les jésuites parvinrent à la faire revivre en la transférant au chef-lieu de la province, et trois ans après,

le 4 décembre 1725, une déclaration royale conféra officiellement au recteur de leur collége le titre de recteur et de vice-chancelier de l'Université de Pau. Ils espéraient bien que ces deux Universités leur frayeraient le chemin de l'Université de Paris[1]. Mais l'année 1764, qui vit leur prospérité à son comble, vit aussi leur entière destruction.

Fortuna vitrea est; tum, cum splendet, frangitur[2].

Les anciennes Universités étaient dans la main du pouvoir royal dont elles dépendaient sans réserve. Elles avaient cependant une existence à part, et l'Université de Paris, en particulier, était organisée comme une République. Aujourd'hui, ce qu'on appelle encore l'Université, n'est qu'une branche de l'administration générale; c'est l'État enseignant. L'argument dont se servaient les jésuites, en 1642, est précisément celui dont on se sert maintenant

1. « A la fin de l'année 1710, la Compagnie opéra le recensement de ses maisons (tant en France qu'en Italie, en Espagne, etc.). Ce recensement produisit 612 colléges, 157 pensionnats ou écoles normales, 59 noviciats, 340 résidences, 200 missions et 24 maisons professes. Elle possédait en outre 24 Universités, dans lesquelles ses Pères conféraient les grades. Au moment de la dissolution, en 1762, l'Atlas universel de la Compagnie prouve que dans les dernières années elle était encore en progrès et qu'elle se trouvait à la tête de 669 colléges. » (Crétineau-Joly, *ll.*, t. IV, p. 180.)

2. Vers de Publius Syrus, traduits par Godeau, dans son *Ode au roy;* et plus tard par Corneille, dans *Polyeucte :*

Allez, honneurs, plaisirs, qui me livrez la guerre :
Toute votre félicité,
Sujette à l'instabilité,
En moins de rien tombe par terre;
Et comme elle a l'éclat du verre,
Elle en a la fragilité.
(Corneille, *Polyeucte*, acte IV, scène II.)

contre l'État : « Si l'Université, dit-on, conserve le droit exclusif de conférer les grades, les établissements libres ne pourront pas lui faire concurrence, et elle sera la maîtresse de diriger leur enseignement par ses programmes et par l'autorité des examinateurs. »

Quoique cet argument ait fait fortune, je ne le crois pas très-solide. Qu'est-ce que la liberté d'enseigner? Je le dirai en un seul mot : c'est la liberté d'enseigner. Ce n'est pas le droit de faire des bacheliers. L'État doit la liberté d'enseigner ; je le reconnais, et même je demande qu'il la donne. Mais aucune des raisons très-solides sur lesquelles on s'appuie pour la réclamer ne permet d'y ajouter pour appoint la collation des grades. On dit que, sans cette condition, il n'y aura pas de libre concurrence. Mais d'abord l'État n'est le concurrent de personne ; il est la puissance publique, fondée sur la volonté nationale. Il peut y avoir des corporations dans l'État avec la permission et sous l'autorité de l'État ; mais ces corporations n'entrent pas en lutte avec lui ; elles ne lui font pas concurrence. Il ne peut se proposer, étant la puissance commune, que l'intérêt commun ; et l'idée de concurrence est tout à fait étrangère aux établissements qui ont pour but l'intérêt commun et non quelque intérêt particulier. On ne donne pas la liberté d'enseignement à une corporation pour qu'elle devienne la rivale et l'antagoniste de l'Etat, pour qu'elle ait beaucoup d'élèves et fasse de gros bénéfices ; on donne la liberté à tout le monde, pour que toutes les doctrines et tous les talents puissent se produire au grand jour, pour que les minorités puissent enseigner et être enseignées selon le vœu de leur con-

science. Je conviens qu'il importe à la liberté de la conscience que personne ne souffre un dommage à raison de ses opinions. Vous avez donc le droit de demander que les examens se fassent dans des conditions absolues d'impartialité; vous n'avez pas le droit de demander à les faire vous-mêmes, à moins que vous ne prétendiez, ce qui serait absurde, qu'il est impossible d'avoir des juges impartiaux et qu'il faut autant de jurys que de doctrines. Si vous conférez des grades comme les facultés de l'État, ce droit ne pouvant appartenir privativement ni à une religion, ni à un clergé, ni à une secte, ni à une école, il faut qu'il puisse être réclamé par quiconque aura fondé une Université dans les conditions exigées par la loi. Je vous demande qui vous exclurez et ce que vous exclurez. Certes, pour les religions, vous pouvez dire que la loi vous donne une règle, et que celles-là seules auront un enseignement qui ont le droit légal d'avoir un temple ; de même pour les écoles philosophiques, vous n'admettrez à ouvrir une Université que celles dont les doctrines ne blessent pas les maximes de droit public inscrites dans les constitutions et sanctionnées par les codes; mais si un théologien glisse dans l'hérésie, ou si une chaire de philosophie passe d'une école à une autre, quelle sera l'autorité de l'État, soit pour fermer l'Université, soit pour interdire la collation des grades?

Autre question : Quelle sera la valeur des grades? Seront-ils exprimés, pour toute la France, par le même titre, ou sera-t-on tenu d'y joindre le nom de la faculté qui les a conférés? Si la faculté change de doctrine, et cela peut arriver, même dans les Universités catholiques, car enfin, si tout le monde est

d'accord le lendemain d'un concile, c'est toujours la divergence des opinions qui rend la convocation d'un concile nécessaire, si, dis-je, la faculté change de doctrine, faudra-t-il, au nom de la faculté, joindre la date de l'examen?

Les grades seront-ils une simple marque d'honneur? Y attachera-t-on quelques droits? Ces droits seront-ils limités à l'Université où on aura été reçu? Pourra-t-on les exercer dans une autre Université? S'étendront-ils au delà des fonctions universitaires? Donneront-ils, par exemple, le droit exclusif d'exercer certaines professions, d'entrer dans certaines administrations publiques? Si les grades ne sont que des titres d'honneur, et s'ils sont désignés par le même mot pour toute la France, ils tomberont nécessairement dans l'avilissement. En effet, je suppose une Université illustre et sévère, et une Université tout à fait inconnue, ou connue seulement par son empressement à conférer des grades et à se faire par ce moyen une clientèle honteuse, du moment qu'elles confèrent l'une et l'autre le même titre, sans aucune marque d'origine, ce titre ne vaudra pour tout le monde que ce qu'il vaut là où il est le plus insignifiant et le plus méprisé. Ajoutera-t-on le nom de l'Université, comme on le fait aujourd'hui pour les grades en médecine? Mais il n'y a que trois facultés de médecine, et personne ne sait combien il y aura d'Universités; on peut savoir ce que valent ces trois facultés et ce que valent leurs examens; et quand on ne le saurait pas, ce sont des facultés de l'État : la confiance qu'on a en elles est proportionnelle à la confiance qu'on a en lui. Ces mots : bachelier de l'Université de Billom n'auront un sens déterminé

que pour ceux qui connaîtront les statuts de cette Université, ses doctrines, son histoire et la façon dont elle s'acquitte de la délicate mission d'examiner les candidats ; pour le reste du monde, ils ressembleront exactement aux titres de docteurs américains que s'attribuent, dans leurs enseignes, la plupart des dentistes. Encore faudra-t-il, même pour les savants, s'assurer de la date du diplôme et s'être tenu au courant des modifications survenues.

Si les grades n'emportent aucun droit, ou s'ils ne donnent de droits que dans l'Université qui les a conférés, ils seront inutiles sans être dangereux. Mais peut-on songer à généraliser ces droits et à forcer par exemple une Université fondée par les jésuites à recevoir dans son sein des docteurs reçus par une faculté de libres-penseurs? La supposition même est absurde, et elle suffit pour montrer ce que seraient ces diplômes de toute provenance. Nous aurions bien vite, en matière d'enseignement, une seconde édition de l'histoire des assignats. A l'heure qu'il est, on ne permet pas à tout le monde en France d'être avocat ou médecin. Il faut avoir passé des examens nombreux et difficiles pour avoir le droit de soigner des malades ou de porter la parole devant les tribunaux. Le diplôme de licencié en droit ou de docteur en médecine rassure tout le monde, parce que tout le monde sait que l'État en prend la responsabilité. Supprimez cette garantie, quelle sera la valeur du diplôme? J'ai bien peur qu'elle ne soit égale, au bout de très-peu de temps, à la valeur d'un morceau de papier ou d'un morceau de parchemin.

Enfin, quant aux services publics, on ne peut ni obliger l'Etat de recevoir un employé parce qu'il a

été doctorifié dans quelque coin ignoré de la république par cinq ennemis de l'État, ni empêcher les administrations de choisir leurs agents, puisqu'elles demeurent responsables. Au nom de quel principe pourrait-on défendre à l'État d'accorder une valeur particulière aux diplômes qu'il aura lui-même délivrés, à la suite d'examens subis devant un jury qu'il a lui-même organisé, constitué et surveillé? Et si ce droit ne peut être enlevé à l'État, s'il en use, qui ne voit que ces grades-là seront les seuls grades et que les certificats obtenus ailleurs n'auront tout au plus qu'une valeur de décoration?

La situation de la France est tout exceptionnelle. En Angleterre, les Universités sont fréquentées par un nombre relativement très-restreint de jeunes gens, qu'on peut diviser en deux classes: l'aristocratie de race ou de fortune, qui obéit à une mode, et n'apprend qu'assez peu de chose; quelques *scolars*, très-studieux, très-instruits, qui deviennent professeurs ou clergymen. Le plus grand nombre de jeunes gens se jettent dans les affaires après avoir suivi les cours des écoles qui répondent à nos colléges; jusqu'ici, ils ne subissaient aucun examen, et c'est seulement depuis quelques années qu'on a imaginé des examens de sortie, conférant le titre purement honorifique d'*associé ès arts*. L'Allemagne est beaucoup plus formaliste: les examens y ont une valeur très-sérieuse; les Universités y sont suivies beaucoup plus qu'en Angleterre et en France. On y considère l'assiduité aux Universités pendant une période de deux ou trois ans comme le complément indispensable des études. L'examen de maturité, ou de sortie, qu'on subit au sortir du gymnase, et qui correspond

à notre baccalauréat, donne seul accès aux Universités, dans lesquelles on ne peut être immatriculé qu'en présentant son certificat ou diplôme. Mais on ne saurait tirer aucune induction du règlement de l'Allemagne pour la réforme des nôtres. L'examen de maturité ou de sortie (*abiturienten examen*) se fait par les professeurs du gymnase. D'excellents esprits insistent beaucoup sur cette méthode, qui est en effet excellente. Ils soutiennent que les professeurs d'un jeune candidat le jugent beaucoup mieux que des professeurs étrangers ; qu'ils le connaissent depuis longtemps; qu'ils savent à fond ce dont il est capable; qu'ils peuvent corriger les accidents inséparables d'un examen, en recourant à leurs souvenirs, à leurs notes. Tout cela est évident. Mais d'abord, si les colléges ou gymnases sont de force inégale, que devient l'examen? Il n'a plus de sens. On est refusé à Schuhlpforta et reçu à Leipzick, avec un examen d'égale force. Cette objection a été prévue par le règlement prussien, qui croit y pourvoir, en introduisant dans le jury d'examen un commissaire, armé du droit de *veto*, qui réunit les notes et les compositions de chaque candidat, en forme un dossier, et le soumet, avec ses observations, au conseil supérieur. Je demande s'il est admissible que le commissaire ait plus d'autorité que les professeurs, et si le conseil peut juger les juges avec compétence. N'est-ce pas là un véritable abus de la centralisation? Ou le commissaire n'est rien, ou il est tout. Dans le premier cas, l'examen dépend trop des gymnases; dans le second, il dépend uniquement du conseil, qui juge avec moins de lumières et de compétence que nos facultés.

Mais ce qui rend surtout l'organisation de l'Allemagne incompatible avec nos besoins et nos idées, c'est qu'elle accorde à l'État une véritable omnipotence, tandis qu'ici nous lui contestons, même la part d'autorité qu'il ne peut abandonner sans déclarer lui-même sa déchéance. Ceux qui trouvent nos facultés, composées de membres élus et inamovibles, trop peu indépendantes de l'État, n'accepteraient pas le contrôle souverain d'un conseil de fonctionnaires placés sous l'autorité immédiate du ministre. Il faut donc renoncer à nous servir des exemples de nos voisins.

La situation de la Belgique est plus analogue à la nôtre. Le clergé catholique y joue à peu près le même rôle que chez nous, y crée les mêmes difficultés. On a cru y échapper par les jurys mixtes.

Si, au lieu de laisser chaque Université maîtresse de faire des bacheliers, des licenciés et des docteurs, on a recours à la création de jurys mixtes, comme en Belgique, la première question est de savoir dans quelle proportion les concurrents, puisque ce sont des concurrents, contribueront à la formation des jurys. L'État sera-t-il compté pour une unité? ou concourra-t-il à la composition du jury dans la proportion du nombre de ses établissements, ou du nombre de ses élèves, ou du nombre combiné de ses établissements et de ses élèves? Tiendra-t-on compte uniquement de l'enseignement supérieur, ou bien, le premier diplôme, qui est celui du baccalauréat, se rapportant uniquement à l'enseignement secondaire, comptera-t-on, pour établir les droits de l'État, le nombre et la population de ses colléges? Quand l'État, dans ces conditions, sera entré en partage

d'une importante fonction publique, comment définira-t-on désormais l'État et le corps avec qui il partagera? Quelle raison alléguera-t-on pour donner à l'État, dans d'autres occasions, une autorité quelconque sur un corps? Les Universités libres et laïques figureront sans doute, pour leur juste part, dans la composition des jurys; mais, à cause de leur petit nombre, leur présence, importante en théorie, ne modifiera pas sérieusement la pratique; en sorte que les élèves qu'elles présenteront, au lieu d'être jugés uniquement par l'Université de l'État, le seront par l'Université de l'État et par l'Université catholique : on décidera si c'est là un accroissement de liberté. Il faut aussi savoir si le jury se recrutera lui-même, ou si chaque Université nommera ses représentants, ou si l'État fera les nominations. Dans le premier cas, le jury est tout-puissant; dans le second cas, il est condamné à des luttes politiques et à des jugements politiques, c'est-à-dire iniques, et dans le troisième cas, on voit renaître toutes les objections, fondées ou non, sur les droits de la concurrence et la partialité des jurys d'État.

Enfin, il y a contre les jurys mixtes une objection qui, pour un homme du métier, est absolument irréfutable. Il importe, à tous les points de vue, pour la justice, pour les candidats, pour l'intérêt public, que les examens soient bien faits. Or, c'est un grand art et très-difficile d'accoucher les esprits. Pendant que j'étais examinateur à la Sorbonne, j'ai découvert à côté de moi des hommes dont je ne soupçonnais pas la valeur : écrivains et orateurs assez médiocres, ils déployaient dans cette fonction spéciale une variété de connaissances, une sûreté et une promptitude d'es-

prit, une finesse, une pénétration qui les mettait, suivant moi, au rang des grands pédagogues, et par conséquent des véritables philosophes. Croit-on qu'il suffise d'être bien doué pour remplir un tel office? Nullement; il faut joindre aux dons naturels une longue expérience de l'enseignement et une connaissance approfondie des diverses formes que revêtent la timidité, la lenteur d'esprit, le manque de mémoire, défauts qui n'impliquent nécessairement ni l'ignorance, ni l'incapacité. Si l'on ne prend pas les examinateurs parmi les professeurs, on n'aura jamais que des juges insuffisants et des examens sans autorité et sans portée.

Mais est-il vrai que le système actuel, contre lequel on élève tant d'objections, soit aussi oppressif qu'on veut bien le dire? On allègue les programmes et l'origine des juges : les programmes faits par l'Université, les juges pris dans l'Université. « Ils feront les programmes, donc ils gouverneront notre enseignement; ils sont fonctionnaires de l'État, donc ils repousseront les élèves des Universités libres. » Font-ils, en effet, les programmes? Pas le moins du monde. C'est le conseil supérieur qui les fait. Est-ce que par hasard le conseil supérieur est un corps universitaire? C'est un corps électif, où siégent des soldats, des marins, des conseillers d'État, des juges, des présidents de consistoire, des membres de l'Institut, quatre évêques ou archevêques. Il a été organisé en dernier lieu par une assemblée où les opinions cléricales ont la majorité, avec le concours d'une commission où ces opinions avaient presque l'unanimité. Voilà le corps qui fait les programmes; quand on parle après cela des programmes universitaires, on

veut rire, on joue sur les mots, ce n'est pas une argumentation sérieuse. Pour les professeurs de facultés, c'est bien différent, ce sont des professeurs de l'État. Seulement, prenez garde qu'ils sont inamovibles. Ces professeurs de l'État sont inamovibles, comme les juges de l'État, dont personne ne se plaint, car on ne propose pas jusqu'ici d'avoir une chambre de l'édit ou de rétablir l'institution des conseillers clercs. Comment? vous reconnaissez la juridiction des juges parce qu'ils sont inamovibles, et vous ne voulez pas reconnaître celle des professeurs de facultés, qui sont inamovibles comme eux? Cherchez les différences entre ces deux ordres de fonctionnaires; au fond, il n'y en a qu'une, et elle est à l'avantage des facultés. Les juges sont nommés par le gouvernement, les professeurs sont élus. Et par qui élus? Par la faculté elle-même, et en outre par un corps composé d'après les mêmes principes et à peu près dans les mêmes conditions que le Conseil supérieur. Vous pensez que ces professeurs vont user de leur position pour s'attirer un plus grand nombre d'auditeurs? Non, en vérité, vous ne le pensez pas, et vous n'aurez pas même la tentation de le dire. Ou qu'ils vont protéger particulièrement les élèves des colléges universitaires? mais je n'en conçois ni la raison, ni le moyen. Je ne vois contre eux aucune objection sérieuse. Il est seulement vrai qu'ils sont presque tous laïques. Quant aux juges et aux conseillers, ils le sont tous, sans exception. Mais, dites-vous, avant d'être professeurs de facultés, ils ont été professeurs de colléges. Vraiment non. On ne demande aux candidats qui se présentent pour être élus que d'être docteurs. Je ne sais pas si M. l'abbé Aoust,

qui est professeur de mathématiques à la faculté des sciences à Marseille, a jamais été professeur de collége; mais pour M. Guizot, j'affirme qu'il a débuté dans l'enseignement par la faculté des lettres de Paris. Le clergé, qui a le droit d'avoir des établissements libres et qui en use, a aussi le droit d'entrer dans l'Université. Mon premier proviseur a été M. l'abbé Daniel, qui a été depuis recteur de l'Académie et évêque. J'ai nommé moi-même des prêtres à des fonctions de proviseurs et d'inspecteurs d'académie. On me l'a reproché; mais je n'ai jamais voulu, dans tous mes choix, tenir compte que des droits acquis et de la capacité. Mes très-habiles et très-chers collaborateurs, ceux qui travaillaient avec moi, le savent bien, et ils en rendraient témoignage.

Je conclus que les choses sont bien comme elles sont et qu'il n'y a pas lieu de toucher au jury d'examen. Si cependant on veut créer des Universités en dehors de l'Université de l'État, j'y consentirai pour ma part, à condition qu'elles seront complètes, que les professeurs en seront inamovibles, qu'ils jouiront d'un traitement convenable, régulièrement garanti et indépendant du nombre de leurs auditeurs; que le droit de conférer des grades sera attribué individuellement à chaque Université par une loi spéciale, et que cette loi ne pourra être proposée que quand la faculté aura prouvé sa vitalité par une durée de dix ans au moins. Mais je déclare que ce n'est pas par défiance pour l'Université de l'État, ni parce que je regarde la liberté de l'enseignement comme intéressée dans la collation des grades, que je fais ces propositions : c'est parce que je voudrais voir se multiplier en France les écoles et les Universités fondées,

qui me paraissent nécessaires à la propagation de l'enseignement et à l'indépendance des maîtres. Je ne puis me résigner à chercher dans les questions d'instruction autre chose que l'intérêt de l'instruction et celui de la science.

C'est précisément à ce dernier point de vue que le programme et les formes de l'examen ont une grande importance. On recherchera ailleurs dans quelles circonstances il est utile ou nécessaire d'exiger le diplôme de bachelier; je voudrais dire ici comment se fait l'examen et comment il devrait se faire.

Aucune institution n'a subi plus de modifications que celle du baccalauréat, ce qui est une première preuve qu'elle est loin d'être parfaite. Je ne parle pas des bacheliers de l'ancienne Université, qui n'ont rien de commun avec les nôtres. Je ne puis cependant omettre de mentionner que, dans une circulaire du 30 mars 1818, la commission d'instruction publique, qui était alors la plus haute autorité dans l'enseignement, déclara que notre titre de bachelier était l'équivalent de celui de maître ès arts; erreur assez singulière à une époque où il subsistait encore des gradués des anciennes Universités. C'est notre doctorat ès lettres qui répond au titre de maître ès arts. Le premier grade, dans les quatre facultés, était, comme aujourd'hui, celui de bachelier; les bacheliers, après avoir fait leurs preuves devant les examinateurs de l'Université, recevaient du chancelier de Notre-Dame, ou de celui de Sainte-Geneviève, la licence d'enseigner; et les licenciés obtenaient ensuite le titre de docteurs en théologie, de docteurs en décret, de docteurs en médecine, ou de maîtres ès arts, selon la faculté à laquelle ils appartenaient. Il est

vrai seulement que, le titre de maître ès arts étant réclamé pour l'immatriculation dans les facultés supérieures, on devint avec le temps de plus en plus facile, soit pour la fixation de l'âge, soit pour la nature des épreuves. Au dix-septième siècle, on pouvait commencer sa déterminance pour la faculté des arts à l'âge de quatorze ans, et obtenir la maîtrise, ou doctorat, à vingt et un ans. Dans les autres facultés au contraire, il fallait acheter par de longues années d'application la dignité doctorale; et nous voyons dans le statut de 1366 qu'un étudiant de théologie, qui ne pouvait être immatriculé qu'à l'âge de vingt-cinq ans, devait fréquenter les écoles pendant seize années entières avant de parvenir au doctorat.

Le décret organique de l'Université impériale, du 17 mars 1808, institue le grade de bachelier, et détermine, en ces termes, les conditions nécessaires pour l'obtenir. « Art. 19. Pour être admis à subir l'examen dans la faculté des lettres, il faudra : 1° être âgé au moins de seize ans; 2° répondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées. » Il n'y a rien de plus simple que ce programme. Par les hautes classes des lycées, il faut entendre la rhétorique et la philosophie, comme l'explique d'ailleurs le statut du 16 février 1810 : « Art. 17. Les aspirants au baccalauréat seront interrogés sur les matières enseignées dans les classes de rhétorique et de philosophie. »

Le programme de ces deux classes était lui-même beaucoup moins chargé qu'il ne l'est aujourd'hui. Ainsi, les élèves de rhétorique qui, aujourd'hui, apprennent tant de choses en dehors de la rhétorique proprement dite, recevaient alors, du professeur

de mathématiques, deux leçons par semaine, qui duraient une heure chacune, dans lesquelles « il leur montrait la trigonométrie plane et les exerçait à l'arpentage et au lever des plans[1]. » Le professeur de physique enseignait aux élèves de philosophie, en deux leçons par semaine, de deux heures chacune, les éléments de la physique et de la chimie[2]. La faculté, c'est-à-dire presque partout, les professeurs du lycée[3] vous examinaient pendant une demi-heure sur les études toutes fraîches que vous veniez de faire pendant ces deux années, et vous sortiez de leurs mains, à seize ans, avec ce diplôme de bachelier qu'il faut conquérir aujourd'hui par trois jours d'épreuves. Les résultats obtenus n'étaient pas merveilleux; car on lit ce qui suit dans une circulaire de 1820: « Monsieur le recteur, depuis longtemps on se plaignait de la facilité que certaines facultés des lettres mettaient à la réception des bacheliers, et nous devons avouer que nous avons quelquefois reçu des lettres ou des réclamations d'individus pourvus de ce grade par voie d'examen, dont le style et l'orthographe offraient la preuve d'une honteuse ignorance[4]. »

1. Règlement sur l'enseignement dans les lycées, 19 septembre 1809, art. 15.

2. *Ib.*, art. 19.

3. Décret impérial portant organisation de l'Université (17 mars 1808). Art. 15. Il y aura auprès de chaque lycée chef-lieu d'une académie, une faculté des lettres : elle sera composée du professeur de belles-lettres du lycée et de deux autres professeurs.

Le proviseur et le censeur pourront leur être adjoints.

Le doyen sera choisi parmi les trois premiers membres.

Le statut sur les facultés des lettres et des sciences, du 16 février 1810, dispose, art. 22, que les examens doivent être faits par trois examinateurs au moins, « et que l'un d'entre eux sera nécessairement professeur de la faculté. »

4. Circulaire du 19 septembre 1820.

Pour obvier à cet inconvénient, on ne trouvait qu'un remède d'une valeur bien équivoque. « A compter de la rentrée prochaine, l'examen pour le baccalauréat ès lettres aura pour objet les auteurs grecs et latins, la rhétorique, l'histoire, la géographie et la philosophie. (Remarquez l'absence absolue des mathématiques, de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle.) Les examens dureront au moins trois quarts d'heure pour chaque candidat[1]. » Les éléments des sciences physiques et mathématiques font leur apparition en 1821[2]. A la même date, on décide que l'examen sur la philosophie se fera en latin[3]. Est-ce pour rendre la connaissance du latin plus nécessaire, ou la philosophie moins dangereuse? L'examen aura lieu au chef-lieu de l'académie où le candidat aura terminé ses études, ou de celle où il aura son domicile légal[4] : précaution contre les substitutions de personnes et les candidats nomades faisant le tour des académies jusqu'à ce qu'ils en rencontrent une de bonne volonté. Les questions seront tirées au sort[5]; ceci regarde les examinateurs. On les soupçonnait déjà en 1821. Un examinateur pouvait avertir le candidat de la question qu'il lui ferait; ou bien encore, il pouvait avoir un arsenal de questions insolubles et foudroyer les candidats d'origine suspecte; avec le tirage au sort, on ne court d'autre danger que de ne pas recevoir le candidat capable, s'il tombe sur la seule question qu'il ne sache pas, ou de

1. Statut du 13 septembre 1820.
2. Règlement du 13 mars 1821, art. 5.
3. *Ib.*, art. 4.
4. *Ib.*, art. 1.
5. *Ib.*, art. 6.

recevoir le candidat ignorant s'il tombe sur la seule question qui lui soit à peu près connue. En 1829, l'Université se trouve un peu trop sévère. L'enseignement du grec, celui des mathématiques et de la physique étaient d'une date bien récente : comment faire pour passer l'examen de bachelier, quand on a fini ses études avant l'introduction de ces nouveautés ? Rien de plus simple ; on fournira la preuve par la seule constatation des dates, et on sera dispensé de répondre[1]. L'épreuve écrite se montre pour la première fois en 1830. « Indépendamment des épreuves usitées jusqu'à ce jour, tout candidat au baccalauréat ès lettres sera tenu d'écrire instantanément un morceau en français, soit de sa composition, soit en traduisant un passage d'un auteur classique[2]. » Cette improvisation avait surtout pour but de constater qu'on savait l'orthographe, et constatait souvent tout le contraire.

A partir de 1830, l'Université fait de grands progrès ; mais nous n'en trouvons pas immédiatement la trace dans les règlements du baccalauréat. En voici un pourtant, et sérieux : en 1832, le programme latin des questions de philosophie est supprimé et remplacé par un programme en quarante-deux articles, rédigé sous l'inspiration de M. Cousin[3]. En 1837, on oblige le candidat à écrire et à signer de sa main une certaine formule[4]; ce n'est qu'une mesure de police. L'industrie des faussaires était en pleine floraison. Ces faussaires étaient des comédiens d'une

1. Arrêté du 1er août 1829.
2. Arrêté du 9 février 1830.
3. Arrêté du 28 septembre 1832.
4. Arrêté du 16 mai 1837.

rare habileté, qui changeaient à volonté d'âge et de condition, au moyen d'un assortiment de costumes et de perruques, et, pour comble de l'art, passaient un très-bon examen, quand ils le pouvaient sans inconvénient, ou un examen médiocre, quand ils savaient que le bon n'eût pas été vraisemblable. Une autre industrie, moins criminelle, mais infiniment plus répandue, attaquait bien profondément l'existence du baccalauréat : c'était celle des préparateurs. Critique profonde du système d'enseignement gouverné par des programmes : en six mois, les préparateurs mettaient un candidat en état de répondre ; il ne savait plus rien au bout de sept mois : mais il avait un diplôme pour son argent[1]. M. de Salvandy combattit ce genre de fraude avec des armes, en vérité, bien inoffensives : « Défense aux chefs d'institutions de faire faire des cours préparatoires au baccalauréat ès lettres ; poursuites contre tout individu qui, par une voie quelconque, annoncera des cours préparatoires[2]. » M. Villemain trouve autre chose. On publiait chaque année une liste de passages, sur lesquels étaient interrogés les candidats. « Ils seront interrogés désormais sur des passages choisis inopinément dans des textes complets, Virgile, Horace,

1. « .... Ils passent aux mains d'entrepreneurs de baccalauréat qui se chargent de mettre, en six mois, l'être le plus inepte en état de répondre aux questions des examinateurs; ces entraînements calculés pour le moment de la course n'ont rien de durable. Pour que la nourriture intellectuelle profite, il faut qu'elle soit donnée lentement et à petites doses; les études spéciales au baccalauréat ne laissent en général aucune trace, quand elles n'en laissent pas de funestes. » (Ch. Lenormant, *Essais sur l'instruction publique*, réunis et publiés par son fils en 1873, p. 154.)

2. Arrêté du 28 août 1838.

Tacite, quelques discours de Cicéron et de Démosthènes, quelques Vies de Plutarque, quelques tragédies de Sophocle, etc.[1]. » A la bonne heure; cela nous donnait quelques chances d'avoir enfin des bacheliers qui avaient tenu un Virgile entre leurs mains.

En 1840, M. Cousin introduit la mention, dans le certificat d'aptitude, d'une note sommaire sur la valeur de l'examen[2]. Il comptait beaucoup sur cette innovation, qu'il empruntait à l'Allemagne, et il me répéta alors plusieurs fois qu'il venait de transformer le baccalauréat. Il oubliait que le certificat d'aptitude est enfoui dans des cartons où nul ne va le consulter, et que la seule pièce qu'on remette au secrétariat des facultés, et qui suive le candidat dans sa carrière d'étudiant, est le diplôme, où la mention ne se retrouve pas. Quand il recommandait ce système dans son Mémoire sur l'instruction secondaire en Prusse, ce n'est pas sur le certificat d'aptitude, c'est sur le diplôme qu'il voulait qu'on inscrivît la note méritée par le candidat. « On ne voudra pas avoir le n° 2, *assez bien*, c'est-à-dire *médiocre*[3], car ce numéro, inscrit dans le brevet et présenté aux diverses facultés, sans être une réprobation, est une tache. D'autre part, le n° 1 est un bien autre honneur que notre admission pure et simple. Ainsi, pour les aspirants, cette distinction est déjà très-utile; elle ne l'est pas moins pour les juges. L'expérience apprend que tout examen qui se traduit par un *oui* ou par un *non* est toujours superficiel; tandis que, s'il faut

1. Circulaire du 1er décembre 1839.
2. Règlement du 14 juillet 1840, art. 27.
3. V. Cousin, *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse,* 2e édition, 1837, p. 154 *sq.*

marquer des nuances, assigner des rangs, déterminer tel ou tel degré, alors le juge est obligé d'être attentif, et l'examen devient sérieux. »

Je passe une série d'arrêtés, qui ne roulent que sur la liste des auteurs français et sur deux seulement de ces auteurs, Pascal et Voltaire. M. Carnot avait rétabli les *Provinciales*[1]; on juge si cela put tenir. Nous arrivons à la suppression des certificats d'études. C'est une date importante dans l'histoire du baccalauréat. Le ministre l'annonce avec une certaine solennité : « Si les sociétés se conservent surtout par les dogmes, elles ne grandissent et ne brillent que par les sciences, dont le concours de l'État soutient si puissamment le flambeau. » La suppression du certificat est une sorte de traité d'alliance entre les dogmes et la science : « Le conseil de l'Université accepte la suppression du certificat d'études, ce qui montre « que le désir d'une concession salu- « taire est dans tous les cœurs[2]. » Il n'en est pas moins vrai que la suppression du certificat rend l'épreuve bien peu probante. On pense dès lors avec raison qu'il faut fortifier l'épreuve écrite, qui donne moins de chances au hasard. On songe d'abord à une version de rhétorique, et on décide qu'elle durera deux heures[3]. Puis on ajoute à la version latine, une composition latine ou une composition française, suivant que le sort en décidera. Deux heures sont accordées pour la version, quatre heures pour la composition. L'examen oral n'aura lieu que le len-

1. 25 mars 1848.

2. M. de Parieu, *Rapport au Président de la République*, 16 novembre 1849.

3. Règlement du 26 novembre 1849, art. 9.

demain[1]. Le baccalauréat devient une épreuve très-sérieuse. Le même règlement qui porte ces modifications maintient la suppression des *Provinciales*, prononcée en 1849, et remplace le programme de philosophie par deux ou trois questions de logique. Il est de M. Fortoul. Sous ses successeurs, l'épreuve orale subit encore diverses modifications. La composition, qui pouvait être latine ou française, sera nécessairement un discours latin, suivant une décision de M. Rouland, prise en 1857[2]. M. Duruy, en 1864, fait décider par décret que l'épreuve écrite comprendra trois parties : une composition latine, une version latine, une composition française sur un sujet de philosophie. Le même décret supprime les programmes d'examen. Les candidats seront examinés sur ce qui fait la matière de l'enseignement en rhétorique et en philosophie[3]. Ce sont deux modifications excellentes si on les complète par l'extension de l'enseignement historique, limité dans ces deux classes aux deux derniers siècles. L'épreuve écrite devient tout à fait sérieuse; la philosophie y acquiert une place importante. L'examen oral est débarrassé de cet absurde tirage au sort, offensant pour les professeurs, regrettable pour les élèves distingués, et qui ne pouvait profiter qu'aux incapables[4].

Le baccalauréat, après tant de vicissitudes, est ainsi revenu à ses origines, au moins pour l'examen oral, et c'est ce qu'il y avait de mieux à faire. On rend

1. Règlement du 5 septembre 1852.
2. Règlement du 3 août 1857.
3. 28 novembre 1864.
4. L'ancien programme contenait 400 numéros, qui furent réduits à 146 en 1852 et à 69 en 1857.

aux examinateurs leur liberté, et, du même coup, on la rend aux études. Ce qui n'était, en 1808, qu'un examen superficiel et à peu près nul, devient un examen très-approfondi, grâce aux épreuves écrites; mais, comme en 1808, le jury est chargé de discerner les capables des incapables, et non plus de donner des diplômes à ce que Montaigne appelle si justement des « asnes chargez de livres. » M. Duruy s'exprimait ainsi dans son Rapport à l'empereur, du 27 novembre 1864 : « Est-il nécessaire d'obliger l'élève à reprendre au dernier moment, par un effort de mémoire désespéré, tout l'ensemble de ses études? Ce qui importe dans la vie du lycée, c'est moins la matière de l'enseignement que les qualités qui peuvent être développées dans l'esprit par l'étude, et ce sont ces qualités qu'il faut demander au candidat de montrer, bien plus que le faix, *moles indigesta rerum*, sous lequel son intelligence reste parfois ensevelie. » M. de Salvandy, M. Cousin, M. Fortoul, M. Rouland avaient parlé dans le même sens, tant il est vrai que le baccalauréat sous son ancienne forme constatait plutôt l'effort de la mémoire qu'un développement sérieux de l'intelligence; mais M. Duruy a eu le mérite, qui est considérable à mes yeux, de bien constituer l'épreuve écrite, et de supprimer les programmes de l'examen oral. Cette réforme a rendu le baccalauréat plus sérieux et l'enseignement plus libre.

De mon temps, on avait coutume de joindre à sa copie son billet de concours général ou les certificats attestant qu'on avait eu des prix ou des accessits dans son collége. Je ne saurais dire s'il en est encore ainsi, mais je le pense. Cette coutume a cela d'excellent, qu'elle rassure un bon élève contre ce qu'il y a tou-

jours d'un peu aléatoire dans un examen, même bien fait. Mais elle ne concerne qu'un nombre restreint de candidats. Si les examens de passage, dont je parlerai plus tard, étaient établis d'une manière définitive, on y trouverait, entre autres avantages, un moyen presque infaillible de ne plus repousser un bon sujet. Je voudrais que les examens fussent désormais une partie importante de la vie de collége[1]. L'élève y payerait de sa personne; il serait obligé de montrer de la présence d'esprit, de faire preuve de connaissances acquises. S'il a de l'esprit et de la facilité, il le montrerait infailliblement dans ces occasions. Il s'habituerait peu à peu, non-seulement aux examens multipliés qu'il lui faudra subir quand il sera entré dans les écoles supérieures, mais à la vie publique, pour laquelle il est quelquefois plus important de savoir disposer librement de sa pensée et de sa parole, que d'être en état d'écrire un rapport à tête reposée. Pour les examens de fin d'année, si malheureusement négligés à présent, c'est le nerf des études. Nos colléges ne donneront de bons résultats que quand ces examens seront faits avec équité et sévérité. Tous les intérêts gagneraient à ce rétablissement d'une institution excellente. Aux élèves qu'on renverrait et qui, certainement, jetteraient les hauts cris, on rendrait un vrai service, en même temps qu'on en rendrait un, en les écartant, à leurs condisciples et à la société : car c'est un malheur pour un jeune homme de rester au collége quand il n'y peut

1. Les jésuites multipliaient les actes publics, les thèses, les argumentations. Les Artiens soutenaient une thèse tous les dimanches. L'argumentation était dirigée par un président. Voyez Crétineau-Joly, *Il.*, t. IV, p. 151.

rien apprendre, un malheur pour une classe d'être encombrée de mauvais élèves, et un malheur pour la société d'être sollicitée et attaquée par une légion de déclassés. On rendrait aussi service aux élèves qu'on retiendrait six mois ou un an dans la classe inférieure. Quant aux autres, ils arriveraient avec sécurité à la fin de leurs études. L'examen de bachelier ne serait plus, pour ainsi dire, que le dernier et le plus solennel des examens de passage; ce serait l'examen de passage du collége aux facultés, et c'est, en effet, ce qu'il doit être.

J'avais étudié, dans les derniers temps de mon administration, un système qui consistait à diviser en deux l'examen de bachelier, en mettant entre les deux parties de l'examen un an d'intervalle. On voit comment cette pensée se rattache à celle des examens annuels ou semestriels. Les proviseurs des lycées de Paris avaient émis un avis favorable. Les amis qui se réunissaient dans mon cabinet tous les samedis, et qui, sans aucun titre officiel, par amitié pour le ministre et surtout par amitié pour les fortes études, travaillaient avec moi à toutes les réformes que j'essayais ou que je projetais[1], avaient étudié, approuvé et modifié le plan de MM. les proviseurs. Le dossier fut soumis par moi au Comité consultatif institué par le décret du 25 mars 1873, et ce comité, qui est certainement l'autorité la plus compétente en matière d'enseignement, avait complétement adopté nos vues.

1. M. Jourdain, de l'académie des inscriptions, inspecteur général des études; M. Bersot, de l'académie des sciences morales et politiques, directeur de l'École normale; M. Janet, de l'académie des sciences morales et politiques, et M. Mézières, l'un et l'autre professeurs à la Sorbonne; M. Michel Bréal, professeur au Collége de France.

Le projet a été soumis, conformément à la loi, au Conseil supérieur, et vient d'être l'objet d'un rapport très-favorable de l'évêque d'Orléans, membre de ce conseil. Je ne doute pas qu'il ne soit adopté. En voici les dispositions :

Le projet partage l'examen du baccalauréat en deux épreuves distinctes : l'une qui sera subie après la rhétorique, mais ne pourra l'être avant seize ans ; l'autre après la philosophie : les deux épreuves séparées l'une de l'autre par une année d'intervalle et d'études.

La première épreuve comprend les lettres, l'histoire et la géographie ;

La seconde, la philosophie, les sciences et les langues vivantes.

Les candidats ne peuvent être admis à cette seconde épreuve qu'après avoir subi convenablement la première. Ceux qui n'auraient pas été reçus pour l'examen des lettres après la rhétorique au mois d'août, seraient admis, s'ils étaient âgés de plus de dix-neuf ans, à se représenter une seconde fois à cet examen au mois de novembre[1].

L'évêque d'Orléans, qui a beaucoup d'expérience, car il a été longtemps professeur et directeur de petit séminaire, on peut même dire qu'il l'est encore, non-seulement approuve et loue le projet, mais s'appuie pour cela sur les raisons qui nous avaient déterminés. Il s'élève contre les programmes détaillés et surchargés qui transforment les examens en exercices de mémoire, forcent les professeurs à faire métier de réparateurs, et obligent ceux des écoliers qui ne

1. Voir le *Journal officiel* du samedi 20 septembre 1873.

sont pas doués d'une facilité supérieure, à quitter les livres pour le *manuel*, et les études pour le *bourrage*. Il dit à cette occasion ce que nous répétons tous depuis si longtemps, qu'on demande trop aux enfants, qu'on leur fait effleurer tant de choses qu'ils ne prennent goût à aucune, et ne retiennent rien de ce qu'ils ont appris si imparfaitement. Il signale en particulier cet inconvénient fort grave, que les candidats désertent le collége avant la fin de leurs études, pour apprendre par cœur les matières de l'examen; de sorte que les cours de rhétorique, et surtout ceux de philosophie, sont déserts. Même les élèves qui restent au collége jusqu'au bout partagent très-inégalement leur temps entre les leçons du professeur de philosophie, et le soin de confier à leur mémoire une infinité de détails qu'ils oublieront nécessairement au bout de quelques mois, et dont un homme instruit peut se passer. L'histoire surtout, dit le rapporteur, est très-envahissante[1]. Les jeunes gens se croient obligés de l'étudier jusque dans les détails les plus insignifiants, et il en résulte qu'ils ne peuvent plus ni embrasser l'ensemble et la conséquence des événements, ni s'intéresser aux grandes scènes. Les examinateurs eux-mêmes seront soulagés par ce dédoublement; car si leur fatigue matérielle s'en augmente, ce qui

1. Le rapporteur se plaint sans doute des détails minutieux, inutiles, qu'on a pris l'habitude d'enseigner aux élèves, et qui les empêchent de saisir l'enchaînement des faits, le sens moral et philosophique de l'histoire. En revanche, il faudrait dire qu'on n'interroge que sur les deux derniers siècles de l'histoire de France, comme s'il était possible de comprendre un peuple dont on ne connaît pas les origines, et de commencer l'histoire par le milieu ou même par la fin. Cette restriction et ce luxe de détails sont deux défauts opposés et également regrettables.

d'ailleurs peut être évité fort aisément, ils y gagnent de pouvoir étudier à loisir la capacité des candidats, et juger avec plus de sûreté. Je suis surtout très-heureux de lire à la fin du rapport des considérations d'une grande vérité sur les examens de passage. Je n'ai jamais cessé de dire et on ne dira jamais assez que ces examens sont le remède le plus efficace à l'alanguissement général des études. C'est une question d'honneur pour l'Université, qui ne peut ni ne doit descendre au rôle de concurrente, de maintenir le niveau de chaque classe, dût-elle, par cette mesure sévère, diminuer le nombre de ses écoliers. Il faut qu'elle le fasse pour qu'on le fasse; et son véritable rôle en toutes choses, à elle qui doit dédaigner la question de gain, est de donner le branle aux réformes coûteuses. L'honorable rapporteur se demande si les facultés suffiront à la besogne ainsi dédoublée. Il n'y a nul doute pour les départements. L'État en sera quitte pour payer deux fois les droits d'examen, ce qui ne sera pas une lourde charge, et ce qui donnera enfin aux professeurs un traitement à peu près équitable. Quant aux professeurs de Paris, s'ils ont besoin d'aide, ils en trouveront dans les docteurs, et nous nous acheminerons ainsi vers l'institution des *privat-docentes*, qui donne en Allemagne de si excellents résultats, et que j'ai introduite dans le règlement de la faculté de médecine de Nancy.

J'applaudis enfin à la confiance pour le jury actuel dont les termes du rapport sont un témoignage éclatant. Puisqu'on lui rend enfin cette confiance qui lui est due, et qu'il mérite à tous égards, pourquoi ne pas le laisser absolument libre? Toutes les précautions dans lesquelles on l'enfermait l'empêchaient de

prévariquer, mais l'obligeaient, bien fréquemment, à se tromper. On ne le rendra pas infaillible par ces suppressions, mais on diminuera les chances d'erreur, et on rendra la liberté aux études.

Il est impossible de ne pas remarquer que les études sont libres depuis le décret de 1864, et qu'elles en ont très-peu profité. Mgr l'évêque d'Orléans parle encore « des tyranniques exigences du programme. » Je me rappelle un curieux passage des Mémoires de Charles Nodier où il raconte qu'après avoir été longtemps en prison, se trouvant rendu à la liberté inopinément, il trouve que quelque chose lui manque dans les premiers jours, et surtout dans les premières heures ; et ce quelque chose, c'est son gardien. Sortir de sa chambre sans attendre l'heure réglementaire, ouvrir la porte soi-même, marcher tout seul dans un corridor, se trouver dans la rue, au milieu d'une foule qui ne le regarde même pas, tout cela lui paraît charmant, mais étonnant. N'y aurait-il pas quelque chose de ce sentiment dans nos professeurs de collége, dans nos écoliers, et même dans nos examinateurs? L'enseignement est aujourd'hui ce qu'il était sous le règne du programme en 69 articles, et même du programme en 400 articles. On continue à traiter toutes les questions et à effleurer tous les auteurs, comme si nous étions encore sous l'empire de cette loi barbare. C'est qu'en effet nous sommes encore sous l'empire de cette loi barbare dans la pratique. Et cela pour deux raisons, l'une psychologique, l'autre matérielle. Le voisinage du programme toujours subsistant des écoles de l'État, le souvenir de l'ancien programme, la difficulté de renoncer à d'anciens préjugés, à d'anciennes habitudes et de se préparer à un

rôle nouveau, obligent beaucoup de professeurs à soutenir l'excellence de l'ancien système, et à se contenter du rôle humiliant de préparateurs, en invoquant, chose étrange, les intérêts de la littérature classique, la nécessité d'élever les esprits, en un mot tout ce qui les condamne. Peut-être les facultés elles-mêmes, qui ont si longtemps appliqué le précédent programme, ont-elles de la peine à l'oublier. Les 400 numéros hantent la mémoire des examinateurs. Ils interrogent sur les détails, au lieu de fournir aux candidats l'occasion de montrer du sens et de la capacité. Un professeur de faculté, qui voit pour la première fois l'élève qui est devant lui, et ne sait rien de son travail antérieur, de ses succès, de ses qualités et des imperfections de son esprit, ne peut guère que multiplier les questions, c'est-à-dire interroger la mémoire. Il en est autrement dans les examens faits par les professeurs de collége ; et c'est encore une raison pour souhaiter le rétablissement des examens de passage. Ceux-là sont un vrai dialogue, où le maître sait comment s'y prendre pour mettre en évidence les qualités et les défauts, où l'élève parle avec confiance, et comprend qu'il sera jugé, en bien ou en mal, avec compétence et discernement, tandis que le hasard a bien plus d'influence sur les résultats de l'épreuve quand les examinateurs et les récipiendaires se rencontrent pour la première fois autour de la table du jury[1]. Je

1. Nous avons vu qu en Allemagne, les examens de sortie ou de maturité, qui remplacent notre baccalauréat, ont lieu devant les professeurs du gymnase, ce qui marque bien le caractère de cet examen, véritable examen de passage. Sans méconnaître les avantages de ce système, il paraît difficile de le transporter en France, où les colléges, et surtout les colléges libres, ont une valeur trop inégale.

parle là des influences morales qui perpétuent le règne de la routine.

Il y a, de cette regrettable pérennité, une cause matérielle, indéniable, que tout le monde voit, qui provoque partout des plaintes et des réclamations, et que très-peu de personnes ont le courage d'attaquer en face. Cette cause, la voici : c'est que le programme du baccalauréat, en disparaissant, a laissé subsister dans son entier le programme d'études qui avait été fait d'après lui, et qui lui correspond très-exactement. Quand on avait les quatre cents numéros, on enseignait les quatre cents réponses, parce qu'il le fallait, et à présent on les enseigne encore, parce qu'on y est accoutumé et parce que le règlement des études n'a pas changé. On a supprimé le programme sans rien supprimer dans l'enseignement : c'est comme si on n'avait rien fait. On a d'ailleurs conservé la liste des auteurs spécifiés pour chaque classe. Quel est le professeur de rhétorique qui, depuis 1864, ait été libre de supprimer ou de remplacer un seul de ces auteurs? Où voit-on qu'il ait été invité ou autorisé à ne plus enseigner tout au long ces préceptes souvent puérils qui constituent l'enseignement de la rhétorique proprement dite? Les professeurs d'histoire ne déroulent-ils pas la même série de dates et de menus détails? Les philosophes font-ils grâce d'un seul problème? Quand ils viennent à la partie historique, oublient-ils une seule école? En est-il beaucoup qui renoncent, pour mieux faire connaître Descartes, à parler du P. Buffier et de Silvain Régis? Fait-on moins de devoirs écrits? Apprend-on moins de leçons par cœur? Non-seulement on n'a rien supprimé, rien ; mais on a, chaque jour, alourdi

le fardeau. Les langues vivantes sont devenues obligatoires; la géographie a pris une importance nouvelle; il en est de même de la langue française, si étrangement négligée jusqu'à l'année dernière[1]. On demande encore aux écoliers dix heures, onze heures, douze heures de travail par jour, et on dit avec raison que ce n'est pas assez pour ce qu'il y a à faire, et que c'est trop pour ce qu'un jeune homme peut supporter. On n'a pas le temps de respirer dans cette course effrénée ; penser est impossible ; vouloir serait un péril. Il faut se donner, se livrer, n'être autre chose qu'une mémoire. En un mot, c'est tout l'ancien système qui subsiste après que le programme du baccalauréat a été condamné, supprimé, anéanti. On dirait qu'il s'agit d'aller à l'assaut d'une place forte : les premiers ouvrages ont été emportés ; mais le vainqueur, qui se croyait déjà dans la place, voit se dresser devant lui une seconde enceinte, aussi formidable que la première.

« Quoique pour l'ordinaire ce soit une règle très-sage et très-judicieuse, d'éviter toute singularité et de suivre les coutumes établies, je ne sais si, en matière d'éducation, cette règle ne souffre pas quelque exception, et si l'on ne doit pas craindre les dangers et les inconvénients d'une espèce de servitude, qui fait que nous suivons aveuglément les traces de ceux qui nous ont précédés, que nous consultons moins la raison que la coutume, et que nous nous réglons plutôt sur ce qui se fait que sur ce qui doit se faire[2]. »

N'est-il pas surprenant que tout le monde soit d'ac-

1. J'écrivais ceci en octobre 1873.
2. Rollin, *Traité des Études*, t. IV, p. 253.

cord pour alléger le programme des études après avoir renoncé au programme du baccalauréat, qu'on démontre dans tous les camps, par des arguments identiques, l'absurdité du système actuel et l'impossibilité de le maintenir, et que personne, pour ainsi parler, n'ose y porter la main? C'est que tout le monde veut des suppressions, et que personne ne veut les mêmes suppressions. Demandez à un professeur de petit séminaire : tous les retranchements lui agréent pourvu qu'ils ne portent pas sur le latin. Le latin, c'est l'arche sainte; il n'y a pas de goût, ni de morale, sans le latin, et même sans le latin enseigné comme aujourd'hui. Demandez à un mathématicien : le latin lui importe peu, pourvu qu'on ne retranche rien aux mathématiques. Celui qui ne vise qu'à l'utilité ne condamne pas moins les théories scientifiques que les humanités, et il pense avec raison qu'elles font partie des humanités puisqu'elles font partie de la philosophie[1]. Ce qu'il réclame, ce sont les applications, les sciences naturelles, les langues vivantes. Je proposerai tout à l'heure mes retranchements, et ce qui, à mon sens, importe autant et profite plus, les changements que je crois utile d'opérer dans la manière d'enseigner, et dans la manière d'étudier. Je crois aussi qu'il faut cesser de contraindre tous les élèves à suivre tous les cours et à répondre sur toutes les matières. Je ne vois pas pourquoi il n'y aurait pas, dans l'instruction secondaire, une partie obligatoire et une partie facultative comme dans l'enseignement primaire. Les élèves,

1. « Ceux qui demandent que l'éducation soit *pratique* ne repoussens pas moins les théories scientifiques que les lettres. La théorie de sciences fait partie des *humanités*. » (Cournot, *ll.*, p. 45.)

avec l'approbation de leurs familles, seraient dispensés de suivre certaines leçons. En se présentant à l'examen, ils feraient connaître, parmi les matières facultatives, quelles sont celles qu'ils présentent. Cela se fait ainsi maintenant pour les langues étrangères, entre lesquelles on choisit, et se pratique en Angleterre dans de plus grandes proportions[1]. J'indique seulement ces différents points, qui seront de ma part l'objet d'un examen approfondi dans la troisième

1. Université d'Oxford. Examen du second degré. Année 1865. L'examen dont on va lire le programme ne confère pas de grade universitaire proprement dit, mais seulement le titre d'*associé ès arts.* Il est fait par des membres de l'Université d'Oxford, dans des écoles étrangères à l'Université, et sur la demande de ces écoles, parmi les jeunes gens âgés de moins de dix-huit ans. Ces examens, très-analogues à notre baccalauréat, ont été inaugurés en 1857.

I. EXAMEN PRÉLIMINAIRE.

(Obligatoire.)

a. Grammaire anglaise.
b. Une courte composition en anglais.
c. Arithmétique.
d. Géographie.
e. Cadres de l'histoire d'Angleterre.

II. ÉLÉMENTS DE LA FOI ET DE LA RELIGION.

(Une déclaration du père de famille peut en exempter son fils.)

a. Les deux livres *des Rois,* l'*Évangile* de saint Matthieu et les *Actes des Apôtres.*

b. Le catéchisme, le livre de la liturgie anglicane.

Sections facultatives

(parmi lesquelles le candidat doit présenter deux subdivisions).

III. ANGLAIS.

a. Histoire d'Angleterre depuis Henri VIII jusqu'à la mort de Charles Ier et esquisse de la littérature anglaise de la même époque.

b. Shakspeare, *Hamlet.* Les *Vies* de Cowley, Denham, Milton et Butler, dans Johnson.

partie de ce livre. Je répète ici que la réforme de 1864 est excellente, et qu'elle n'a porté aucun fruit par notre faute.

C'est une admirable chose qu'un bon règlement, à condition qu'il entre profondément dans la pratique. A mes yeux, le principal mérite du règlement de M. Duruy, s'il est bien compris et bien appliqué, c'est qu'il dispense les professeurs de collége de penser au baccalauréat, s'ils veulent bien y consentir. Ils

c. Éléments d'économie politique et de loi anglaise.
d. Géographie physique, politique et commerciale.

IV. Langues.

a. Latin.
b. Grec.
c. Français.
d. Allemand.

On donnera aux candidats l'occasion de montrer une connaissance plus étendue en grec et en latin, et aussi en histoire romaine et en histoire grecque.

V. Mathématiques.

Mathématiques pures jusqu'à l'application de l'algèbre à la géométrie inclusivement. Mécanique, hydrostatique.

VI. Sciences naturelles.

a. Physique (électricité, magnétisme, lumière, chaleur).
b. Chimie, faits et principes généraux. Examen pratique sur les éléments de l'analyse.
c. Physiologie animale et végétale.
d. Géologie.

Sections accessoires.

VII. Dessin.

a. Dessin d'après la bosse.
b. Dessin de perspective.
c. Lavis.
d. Dessin d'ornement.

VIII. Musique.

Grammaire de la musique. Histoire et principes de la composition musicale.

peuvent, s'ils le veulent, s'occuper uniquement de former des hommes. Leurs élèves ont le temps de penser. Ils peuvent les débarrasser d'une foule de leçons à réciter, de certains devoirs à écrire. Ils peuvent s'attarder, dans la classe, sur quelque sujet propre à exciter l'enthousiasme des jeunes gens, causer avec eux, les provoquer à donner leur avis. Ils peuvent étudier les dispositions intellectuelles de chacun, et porter les reproches et les encouragements là où ils sont nécessaires. Ils peuvent même permettre aux enfants de croître et de se fortifier; et c'est par là que je commencerai à exposer mes modestes plans de réformes.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

« Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse; et comme dict Platon, il ne fault pas dresser l'un sans l'autre, mais les conduire égualement, comme une couple de chevaulx, attelez à mesme timon. »

(Montaigne, liv. I, chap. XXV. Éd. J. V. Le Clerc t. I, p. 219.)

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Il faut revenir encore sur ce point capital, de la domination exercée par le programme d'examen sur le régime entier de l'éducation. Quand on parle aux enfants, on ne songe qu'à leur ordonner d'être prêts pour prendre part au concours: on ne pense aussi qu'à cela dans le choix d'un établissement, et dans les recommandations qu'on adresse aux maîtres. On ne s'informe pas du nombre d'enfants qui sortent du collége épuisés et malsains, mais du nombre de candidats reçus au baccalauréat et aux diverses écoles. Quelques parents visitent les salles, les cours, les dortoirs, se font présenter les aliments: ce sont les sages. Si on leur propose de prendre un peu sur le temps de la *préparation* pour des exercices militaires, pour la promenade et la gymnastique, ils s'effrayent; et les maîtres eux-mêmes, intéressés par amour-propre au succès de leurs élèves, ne songent qu'à tirer de leur esprit tout ce qu'il peut donner, et se croient quittes envers le corps, pourvu qu'il ait une nourriture saine, et un médecin dans ses maladies.

En dehors même de cet éternel souci de la *préparation*, qui altère profondément l'éducation intellectuelle, et ne nous laisse pas le temps de songer à l'éducation physique, nous sommes fort étrangers, en France, aux véritables conditions de l'hygiène. Être bien nourris, bien vêtus, n'avoir pas froid, se bourrer de drogues au moindre malaise, et prendre de temps en temps un peu d'exercice, voilà le fond de notre sagesse ; encore la mettons-nous surtout en paroles, et vivons-nous pour la plupart sans autre règle que nos goûts et nos habitudes. Nous ne voulons pas comprendre la nécessité de faire l'éducation du corps comme on fait celle de l'esprit, et de donner au corps humain les soins intelligents qu'on prodigue aux animaux de rapport : on dirait que l'hygiène de nos chenils et de nos étables nous importe plus que la nôtre, et que nous sommes indifférents à ces deux grands éléments de bonheur, la santé et la force. Quand les abus auxquels donnait lieu l'emploi des enfants dans les manufactures sont devenus absolument intolérables, les moralistes ont ému tout le monde en étalant cette horrible plaie sociale ; mais personne, si ce n'est M. de Laprade, et avec lui un très-petit nombre d'hommes de cœur, n'a fait un retour sur la situation de nos propres enfants, pour qui la préparation aux examens, le travail excessif, et l'absence de soins, ou des soins malentendus, sont aussi délétères que peut l'être pour les enfants d'ouvriers le travail prématuré dans les usines. Cependant, indépendamment de la tendresse paternelle, l'intérêt même de l'État devrait nous avertir. Il ne suffit pas d'avoir des fonctionnaires et des officiers capables ; il faut en outre qu'ils soient bien portants,

et qu'ils ne passent pas plus de temps à l'infirmerie qu'à l'atelier et au champ de manœuvres. Notez que tout le monde en convient. S'il ne s'agit que de poser les principes, c'est un chœur général d'applaudissements; si vous parlez de passer à l'application, tout le monde secoue les épaules et retourne à ses affaires. Ce n'est pas la philosophie, c'est la routine qui est notre maîtresse. Montaigne et J. J. Rousseau n'ont pu réussir à en triompher. Puisqu'on n'en vient pas à bout par la persuasion, il faudra recourir au règlement.

Il y a trois choses à considérer dans l'hygiène des écoles : d'abord le régime ordinaire, c'est-à-dire la nourriture, l'habitation et le vêtement; ensuite la durée et l'intensité du travail intellectuel; enfin, les exercices, spécialement et scientifiquement destinés à la culture du corps[1].

1. Je ne puis, dans les trois chapitres qui vont suivre, qu'effleurer les questions et les signaler à l'attention des professeurs et des familles. Parmi les ouvrages utiles à consulter, j'indiquerai l'*Hygiène des lycées, collèges et institutions de jeunes gens*, par Romuald Gaillard; *l'Éducation physique des garçons*, par Fonssagrives, 1870; *Hygiène scolaire*, par L. Guillaume, 1865; *le Livre de tout le monde sur la santé*, par le docteur Burggraeve, 1863; *le Travail, son influence sur la santé*, par A. Bouchardat, 1863; *l'État hygiénique des lycées de l'empire en* 1867, par Vernois. Ce dernier ouvrage est le résumé d'un rapport manuscrit qui ne forme pas moins de cinq volumes in-folio.

CHAPITRE I

NOURRITURE, HABITATION, VÊTEMENTS.

Je n'ose pas dire que la France ne sait pas se nourrir, parce que je ne suis pas en état de discuter, d'une façon compétente, la quantité d'azote et de carbone que nous perdons en vingt-quatre heures, ni de dire ce que le pain, la viande et les légumes contiennent d'éléments nutritifs, et dans quelle proportion il faut les mélanger pour composer une alimentation normale[1]. Je suis donc, je le répète, incompétent ; mais ma première remarque, et je n'en ferai pas de plus importante, c'est que nous le sommes tous. On se laisse guider par ses goûts, ou par l'économie ; presque jamais par le désir d'augmenter ses forces ou de conserver sa santé. Le plus grand nombre de nos paysans se nourrissent avec du lait, des galettes, des bouillies, des pommes de terre, des châtaignes ; les plus riches consomment de la viande de bœuf ou de porc, et la mangent plutôt bouillie que

1. *Le Livre de tout le monde sur la santé*, par le Dr Burggraeve, p. 87 *sqq*.

rôtie. Les ouvriers des villes, depuis que leurs femmes vont dans les usines, au grand détriment de la morale et de la santé publique[1], prennent leurs repas au cabaret. Ceux de Paris abusent de la charcuterie, souvent mal préparée, et faite avec des viandes malsaines qu'on relève à force d'assaisonnement. Dans les familles riches, on pense moins à la santé qu'à la gourmandise. On mange trop ; on absorbe des mets peu nourrissants et très-excitants. C'est une bien vieille maladie de l'espèce humaine, également fatale au corps et à l'esprit :

> Quin corpus onustum
> Hesternis vitiis animum quoque prægravat unâ,
> Atque affigit humo divinæ particulam auræ[2].

Comme, dans nos usages, il n'y a plus qu'une seule table pour toute la famille, l'enfant dîne avec ses parents, et prend une nourriture qui le fatigue sans le fortifier. Sous ce rapport, la plupart du temps le collége vaut mieux que la maison paternelle. La nourriture y est moins bonne pour le goût, ce qui épargne plus d'une indigestion ; elle est plus naturelle, et par conséquent plus saine. La soupe, dont on médit à présent par mode, du bœuf rôti, quelque salade, des légumes simplement accommodés, dans la saison un fruit bien mûr, voilà un excellent fond d'alimentation. Point de sauces recherchées, pas de viandes trop pesantes comme le porc, ou trop peu substantielles, comme le veau. La nourriture anglaise, qui se compose en grande partie d'ale et de rosbif, avec addition de farineux en purée ou de

1. *L'Ouvrière*, par Jules Simon, 7e éd., p. 178 *sqq*.
2. Horace, liv. II, sat. II, v. 77.

légumes verts, est pour beaucoup dans la supériorité physique de nos voisins. Autrefois les Anglais se nourrissaient à peu près comme nous, et se portaient aussi mal. Je n'admire pas tout dans leur régime ; je crois le vin infiniment supérieur à la bière ; le pain vaut mieux que les pommes de terre ; le café peut soutenir la lutte contre le thé ; la vieille et honnête soupe française, le bouillon de bœuf avec du pain et des légumes, est aussi saine qu'agréable. Mais le principe anglais n'en est pas moins juste et bienfaisant. Ne pas surexciter l'appétit, ne pas le tromper; préférer le bœuf aux autres viandes et le rôti aux ragoûts : telle est la doctrine que je recommande en toute humilité ; et je ne la donne pas pour une découverte. A défaut de l'Académie de médecine, qui, je le crois, ne me contredirait pas trop, je puis m'appuyer sur l'autorité de Platon, qui lui-même faisait remonter beaucoup plus haut l'origine de son opinion :

« Tu sais que, dans les repas des héros, Homère ne leur fait jamais manger de poisson, et cela, quoiqu'ils se trouvent au bord de la mer, sur l'Hellespont, ni de viandes bouillies, mais seulement des viandes rôties; apprêts commodes pour des gens de guerre, à qui il est bien plus aisé de se servir simplement du feu, que de traîner avec eux des vases de cuisine.

— J'en conviens.

— Je ne crois pas non plus qu'Homère parle jamais de ragoûts : les athlètes eux-mêmes ne savent-ils pas qu'il faut s'en abstenir quand on veut se bien porter ?

— Assurément, ils le savent, et s'en abstiennent.

— Si ce genre de vie te paraît convenable, tu n'ap-

prouves donc pas, mon cher ami, les festins de Syracuse, ni cette variété de mets ordinaire en Sicile?

— Non.

— Tu blâmeras aussi la délicatesse si vantée de la pâtisserie attique?

— Je n'hésite pas à le faire. »

Et Platon termine par ces mots : « dans la musique, la simplicité rend l'âme saine; dans la gymnastique, elle rend le corps sain [1]. »

Quelque grande que soit sur mon esprit l'autorité du philosophe que je viens de citer, j'invoque surtout, dans cette matière, celle des physiologistes et des chimistes. Dans la marine, dans l'armée, dans les grandes manufactures, on a fait sur cette question de l'alimentation des études sérieuses et heureuses; on pourrait encore améliorer le régime de nos collèges; mais c'est surtout celui des familles qui est mal entendu. Les savants ne s'en occupent pas; en vérité, à quoi songent-ils? Ils laissent la bride sur le cou à nos cuisiniers, qui sont de grands artistes et des hygiénistes médiocres [2]. Je rends hommage aux travaux et aux publications de M. Dumas, de Payen, de

1. Platon, *la République*, liv. III, trad. de M. V. Cousin, t. IX p. 165.

2. Il est pourtant vrai que la cuisine véritablement habile et délicate est en même temps une cuisine saine, et que la cuisine française, par exemple, quand elle est portée à sa perfection, charge moins l'estomac et produit moins de trouble et d'agitation que la cuisine des autres pays. Le docteur Burggraeve (*le Livre de tout le monde sur la santé*, Paris, 1863), après avoir cité le passage d'Hufeland : « l'art culinaire est une invention diabolique, un art d'autant plus perfide qu'il s'adresse surtout à notre sensualité, et qu'au lieu de réparer nos forces, il les énerve, » chap. IV, p. 154 *sq.*, réclame en faveur de la cuisine délicate en termes que ne répudierait pas Brillat-Savarin. J'en conclus que les professeurs d'hygiène devraient conférer avec les cuisiniers dans la

Liebig et de quelques autres : mais, au lieu de ces analyses et de ces termes scientifiques, j'aimerais mieux quelques menus, selon les saisons et les conditions, rédigés en bonne et intelligible langue française. Je déclare que je les accepterais comme paroles d'évangile ; et, pour être franc, j'avoue qu'il faudrait peut-être aider à leur succès pour les faire accepter par tout le monde, car, ainsi que le dit Plutarque, nous avons tous bu le breuvage de la coutume, qui ressemble à celui de Circé[1]. Les médecins n'ont pas d'autorité sur nous, tant que nous digérons bien. Pourquoi n'enseignerait-on pas la cuisine dans les écoles de jeunes filles, même dans les écoles à la mode ? Cela serait aussi amusant que de jouer à la poupée, et cela nous referait à tous, avec le temps, de bons estomacs. Justement, toutes les *misses* qui tiennent des écoles du dimanche de l'autre côté du détroit, y joignent une cuisine modèle, quand les ressources locales le permettent. On cultiverait ce grand art avec plus d'élégance dans nos pensionnats ; et sans déroger, puisque le régent et Louis XV n'ont pas trouvé au-dessous d'eux de remuer des casseroles.

J'ai quelque honte, n'étant ni médecin, ni maître de pension, de me mêler de disserter sur la nourriture. Je voulais seulement montrer qu'il y a de ce côté des réformes urgentes à faire. Je devrais me contenter de dire à présent, pour ne pas retomber

langue des cuisiniers, avec les maîtres de l'art et avec nos modestes cuisinières bourgeoises ; et cette intervention serait, je n'en doute pas, d'une importance extrême pour la santé publique.

1. Plutarque, *OEuvres morales, Du manger chair*, traité second, Amyot, éd. de Genève 1576, t. I, p. 749.

dans la même faute, qu'il convient d'avoir pour les enfants des maisons bien éclairées, bien aérées et suffisamment vastes; et pourtant, malgré l'ennui de donner son avis quand on ne peut le faire avec autorité, j'ai bien envie d'ajouter que je ne suis tout à fait content ni de nos colléges, ni de nos maisons bourgeoises. J'ai tant écrit autrefois sur les logements d'ouvriers, et j'ai tant vécu, dans ce temps-là, avec les médecins et les architectes, qu'on me permettra de hasarder deux ou trois réflexions.

Je ne trouve pas pour le faire de moyen plus expéditit et plus facile que de décrire un collége qui approche beaucoup de la perfection pour toutes ses installations matérielles, et que nous avons justement sous la main. Je conseille donc à ceux qui voudront voir un établissement modèle, d'aller se promener à Vanvres, tout près de Paris, on pourrait presque dire dans Paris même, car le collége est au bout de la rue de Vaugirard. La grille à peine franchie, il semble que la ville s'évanouisse comme par un coup de baguette, et vous ne voyez plus que des champs et des arbres. C'est un premier avantage, d'être hors de la ville, et par conséquent en bon air, car il n'y a de bon air que là; près de la ville aussi, et, par conséquent, à portée des familles, pour qui la visite est une charmante promenade. Le collége est au milieu d'un parc; je dis bien un parc; ce n'est pas une exagération; il n'y a que les millionnaires qui puissent se donner le luxe de ces jardins, de ces pelouses et de ces grands arbres. Les pauvres cours du collége Louis-le-Grand tiendraient dans un coin de cette vaste enceinte. Il serait facile d'y avoir un bassin, formé par une eau courante, où l'on pourrait

faire quelques brasses, et d'y construire un manége: on s'en occupait quand j'ai quitté l'administration. Les fleurs et les arbustes sont en assez grand nombre pour donner aux enfants quelques idées de botanique et d'horticulture; on leur a abandonné, derrière la maison, un terrain qu'ils transforment en jardinets, ce qui leur permet de remuer un peu la terre et, par la même occasion, comme dit Jean-Jacques, leurs matelas. Rien ne manque au gymnase couvert; à côté, est le gymnase en plein vent pour l'été. Avec ce grand développement de terrain qui est en pente, et qu'on embrasse d'un coup d'œil, malgré son étendue, on a pu se dispenser de circonscrire dans un carré d'une vingtaine de mètres l'activité des enfants; ils peuvent se répandre partout, courir à toutes jambes, ou se promener par bandes, ou marcher en rangs, au pas militaire, sans sortir de chez eux, ou faire à leurs familles et à leurs visiteurs les honneurs de leur jardin. Vous ne voyez point là de ces petits soldats moroses ou de ces moinillons, qui saluent froidement leurs maîtres en passant devant eux, parce que c'est dans le règlement; le proviseur ne paraît pas sur la terrasse sans qu'on en voie venir plusieurs tout courants pour demander une caresse, comme feraient avec leur père les fils de la maison. Les classes sont spacieuses, élevées de plafond, avec de hautes et larges fenêtres qui versent un grand jour réjouissant et bienfaisant. Les corridors même ont de la lumière et de la gaieté. L'air y est sans cesse renouvelé. On n'y sent ni le voisinage de la cuisine ou des lieux d'aisance, ni cette odeur de renfermé et de moisi dont les couvents et les colléges ont tant de peine à se débarrasser. Les études

et les dortoirs prennent jour de deux côtés, pour que la ventilation soit complète toutes les fois que les élèves sont dehors. L'infirmerie ressemble aussi peu que possible à un hôpital; elle a assez de chambres pour isoler tous les malades, et comme la religieuse me les faisait admirer : « Ce que j'admire surtout, ma chère sœur, lui dis-je, c'est de les trouver vides. » Si seulement on avait, au lieu d'études et de dortoirs, des chambres particulières, comme à Eton ou à Harrow, Vanvres serait un idéal. La guerre, hélas! l'avait bien maltraité; que ne maltraite pas la guerre? Elle n'épargne ni les mourants, ni les enfants; mais il est aujourd'hui plus souriant que jamais. Il y restait encore trop de places vides la dernière fois que j'y suis allé. Je m'en étonne. C'est une suite de l'indifférence des Parisiens pour les merveilles qu'ils ont à côté d'eux. Ils voient de loin cette belle maison, quand ils vont à Versailles par le chemin de la rive gauche; et ils la prennent pour le château de quelque prince. C'est un ancien palais qui a monté en grade, puisqu'il est devenu un collége. Il y a du luxe, en effet, mais dans le jardin; le luxe de la nature, le seul qui soit toujours permis : dans la maison, au contraire, rien que de sérieux et de modeste; de bonnes petites couchettes en fer, des matelas en nombre suffisant, pas trop douillets, parce qu'il ne faut pas s'amollir; des planchers bien propres, sans tapis; des rideaux de percale aux fenêtres; d'honnêtes banquettes de chêne pour les écoliers, et des chaises de paille pour les professeurs, qui comptent parmi les meilleurs de Paris.

On porte l'uniforme dans les colléges de l'État depuis la fondation de l'Université, et même on en

change à chaque gouvernement, ce qui ne laisse pas que d'être assez bizarre.

Je ne tiens pas essentiellement à ce que l'habit soit gris de fer, avec collet et parement ponceau, comme sous le premier Empire, ou bleu, comme il l'est depuis la Restauration. Les hommes d'État qui gouvernent nos lycées ont substitué la tunique militaire au frac, le pantalon à la culotte, le chapeau rond au chapeau français; à présent, ils nous ont donné le képi. A l'exception de ce dernier changement, tous les autres sont dus à quelque cause mystérieuse, car ils n'ont pas pour but l'utilité. J'avoue, un peu timidement, qu'à mes yeux on aurait tort de se préoccuper exclusivement de l'utilité en fait de costume. Le proverbe dit que l'habit ne fait pas le moine. Je le veux bien; mais, s'il ne le fait pas, il contribue peut-être à le faire. Nous avons beau être les héritiers directs du dix-huitième siècle; un Français tout de noir habillé, avec son paletot et son chapeau rond, ne peut pas voir les choses de la même façon qu'un marquis en perruque et en habit pailleté, qui a un chapeau sous le bras et une épée en verrouil. Les deux Napoléon l'ont pensé, et ils ont donné l'un et l'autre une attention sérieuse au costume. Ce n'est pas la plus grande des idées napoléoniennes, mais ce n'est pas la moins juste. Est-ce que nous ne jouons pas tous un rôle dans la vie? Épictète est admirable sur ce point : « Nous ne choisissons pas notre rôle. Toi, tu as celui de roi; toi, celui de mendiant. Jouons bien nos personnages. » Et quel est l'acteur, grand ou médiocre, qui se dégage absolument des accessoires? Même en descendant de ces hauteurs philosophiques, il n'est pas indifférent

pour un jeune homme de sentir qu'il a bonne mine dans son costume et, comme nous disons en français, l'air comme il faut. Ce n'est pas de la fatuité, Dieu nous en garde! c'est un certain sentiment de dignité personnelle et de convenance envers les autres.

Enfin si, à toute force, on ne veut voir dans le costume qu'une enveloppe, il serait bon de l'approprier à l'âge, au climat, aux occupations. Je suis assez de l'avis de Platon quand il dit que, s'il s'agit de remuer la purée, une cuiller en bois de figuier est plus belle qu'une cuiller d'or. Nous assistons, depuis un demi-siècle, à un singulier spectacle, dont les Persans viennent tout récemment de jouer devant nous le dernier acte. Le monde entier nous emprunte le plus incommode et le plus laid de tous les costumes. A l'exception des Arabes, fidèles à leurs magnifiques burnous, tous les Orientaux s'affublent de nos pantalons et de nos redingotes, aimant mieux mourir de chaud dans cet accoutrement que de ne pas nous ressembler. Mais enfin, puisqu'il nous reste encore quelque autorité sur le costume de nos lycéens, au lieu de les déguiser en petits vieux comme autrefois, ou en petits soldats comme à présent, je propose de les habiller en enfants et en jeunes gens, avec une blouse de laine très-lâche, au col rabattu, et une bonne ceinture sur les reins. Cela fera circuler l'air autour du corps, mettra en liberté leurs mouvements et sera même, si on le veut bien, très-agréable à l'œil. Je ne vois pas pourquoi on continuerait de les emprisonner et de les caparaçonner, quand on s'occupe avec succès de donner aux soldats des vêtements plus larges et plus commodes.

M. Fonssagrives insiste vivement pour cette transformation ; et sans être, comme lui, un savant hygiéniste, on sent aisément combien un vêtement large, serré seulement sur les hanches par une bonne ceinture, est souhaitable pour des enfants qui grandissent et qui ont besoin d'air, de mouvement et de liberté. Ce sera, en matière d'uniforme, la première révolution qui aura eu l'hygiène pour unique but ; car la blouse est de tous les partis politiques, au moins jusqu'à dix-huit ans.

Un des détails de sa maison dont M. le proviseur de Vanvres est le plus justement fier, c'est son établissement de bains de pieds et de bains complets. Il a assez d'eau, de baquets et de baignoires pour donner à ses pensionnaires un bain de pieds tous les huit jours et un bain complet tous les mois dans d'excellentes conditions de propreté[1]. M. Fonssagrives fait ressortir la nécessité de ces ablutions fréquentes, surtout quand, par le défaut d'espace ou le vice du règlement, on est condamné à la vie commune et au dortoir[2]. Les ablutions quotidiennes par tout le corps, à l'eau froide et à l'éponge, vaudraient encore mieux. C'est une habitude anglaise qui, du collége, passerait dans l'usage journalier, parce que, si elle est un peu désagréable le premier mois, elle devient, dès le second, un plaisir et un besoin. On pourrait aussi, après une demi-heure de gymnastique, prendre une bonne douche d'eau froide et se faire masser. Enfin, je recommande la natation dès

1. Cependant on ne donne de bains de pieds que tous les quinze jours, et de bains complets que tous les trois mois, ce que je regarde comme insuffisant.

2. Fonssagrives, *ll.*, p. 152 *sqq.*

que l'été est venu[1]. De l'eau, de l'eau et encore de l'eau. De l'eau froide, de l'eau froide et encore de l'eau froide. Il n'y a pas de comparaison, pour la santé du corps et de l'esprit, et pour la bonne humeur, entre un enfant sale et frileux, ou un enfant que le contact journalier de l'eau froide habitue à la propreté, aguerrit contre les chances d'une averse, et contre les appréhensions du chaud, du froid et du mouvement, qu'on pardonne à peine à une femme ou à un vieillard. Un philosophe prétendait que la propreté est une vertu. Je suis de son avis ; c'est une vertu et la source de plusieurs vertus, telles que le sentiment de la dignité personnelle, la franchise, la fermeté. L'âme s'étiole et s'abaisse dans une enveloppe malsaine et frileuse. Les Grecs commencèrent à dégénérer quand ils commencèrent à s'habiller. J'ai lu avec étonnement, il y a quelques années, dans un journal religieux, que les peuples mal propres sont plus intelligents et plus vaillants que les autres. Ce ne sera jamais l'avis ni d'un médecin, ni d'un bon maître d'école. L'écrivain dont je parle pensait peut-être aux cosmétiques et aux sottes recherches que de jeunes débauchés ont empruntées aux courtisanes. On peut voir dans un livre de M. Legouvé[2] la vive peinture de ces mœurs efféminées. Je ne parle que de l'eau, de l'eau vive et pure, véritable fontaine de Jouvence, qui donne à la jeunesse toute sa force et toute sa grâce, et qui recule les li-

1. Un arrêté en quatre articles du 30 prairial an XII (18 juin 1804), signé Chaptal et contre-signé Fourcroy, porte que « l'art de la natation fera partie de l'éducation de la jeunesse dans les lycées et les écoles secondaires. »

2. E. Legouvé, *les Pères et les enfants au dix-neuvième siècle*, p. 6.

mites de la vie. Mon élève, grâce à ces immersions salutaires, ne craindra ni le vent, ni la pluie, ni le froid ; il ne marchera pas enseveli sous un double et triple vêtement, il ne connaîtra pas le honteux et ridicule usage du cache-nez, il ne tiendra pas sa fenêtre clause et sa chambre calfeutrée, en y conservant le mauvais air, comme s'il était important de ne pas le perdre, et ne passera pas des heures accroupi sur un poêle ou les pieds sur des chenets. J'ai toujours admiré l'histoire de ce charlatan qui faisait fortune en vendant de l'eau claire sous le nom d'eau merveilleuse. Ce voleur avait peut-être découvert, en cherchant autre chose, le grand secret de la médecine. Boire de bonne eau et s'en inonder tous les jours, c'est la meilleure recette contre les maladies. Les mères vivent dans des appréhensions continuelles. Il aura froid ; il n'est pas assez couvert ; il va se mouiller les pieds ; il va prendre un rhume, un refroidissement, une fluxion de poitrine. Qu'il prenne seulement chaque matin une bonne douche, avec un massage, ou qu'il se fasse frictionner à l'eau froide, et voilà tous ces malheurs écartés, avec la gaucherie, la timidité et la pusillanimité que ces précautions éternelles traînent à leur suite. Les maladies sont comme les chiens hargneux : si on court au-devant d'elles, elles reculent ; si on s'enfuit, elles vous happent. Faites-moi un garçon fort, avec une bonne hygiène et des habitudes viriles, et moquez-vous des accidents et des variations de la température.

Puisque je parle des précautions assujettissantes et avilissantes, dont il est si aisé et si rare, en France du moins, de s'affranchir, autant vaut y ajouter sur-le-champ les manies, qui sont un autre genre de ser-

vitude. C'est toujours une tendresse excessive qui est la cause des manies; celle d'une mère très-souvent, et très-souvent aussi celle qu'on éprouve pour son propre individu. On ne veut que la même nourriture, la même place, le même fauteuil, le même habit, le même serviteur[1]; c'est un règlement, un emprisonnement dans lequel on s'enferme, dont on s'accable, dont on tire vanité, comme de la plupart des vices, avec lequel on se rend malheureux soi et les autres, qui quelquefois double les difficultés de la vie, hébète l'esprit et le caractère, et donne accès aux maladies réelles ou aux maladies imaginaires, qui finissent par être réelles. On dit qu'il faut avoir des repas réglés, des heures réglées pour le travail et pour le sommeil. C'est une fantaisie française, la même exactement qui, autrefois, nous empêchait de voyager et d'apprendre les langues étrangères. Je veux bien qu'on ait une règle, et même je le souhaite, pourvu que cette règle ne soit qu'une méthode, et qu'on puisse au besoin s'en affranchir. Un homme, pour être un homme, doit être prêt à tout événement et à tout accident. Il faut qu'il puisse attendre son dîner deux ou trois heures, et s'accommoder de la cuisine espagnole après avoir vécu vingt ans à la française : « Magna pars libertatis est bene moratus venter, et contumeliæ patiens[2] ; » qu'il ne se lamente pas pour un coup d'épingle, lui qui rougirait de se plaindre d'un coup d'épée ; qu'il ait, en un mot, du courage dans les petites choses. « Endurcissez-le à la sueur et au froid, au vent, au soleil et aux hasards qu'il lui

1. *Les Caractères de la Bruyère*, chap. XI.
2. Sen., *Epist.* CXXIII.

fault mespriser; ostez-lui toute mollesse et délicatesse au vestir et au coucher, au manger et au boire; accoutumez-le à tout; que ce ne soit pas un beau garson et dameret, mais un garson vert et vigoreux[1]. »

On nous a donné, en 1872, le service obligatoire, que je demandais depuis longtemps avec mes amis; nous ne le demandions pas tel que nous l'avons, car on n'a pris que des précautions dérisoires pour sauver l'art et le travail intellectuel; on corrigera la loi, on lui ôtera ce qu'elle a d'un peu sauvage sous cette première forme, et il en restera une très-bonne chose, je ne dis pas au point de vue militaire : je ne disserte plus sur la guerre depuis que je l'ai vue; mais une très-bonne chose au point de vue de l'égalité, et une très-bonne au point de vue de l'hygiène. Après le règlement du collége, on tâtera du règlement militaire. On mangera la soupe du soldat dans une boîte de fer-blanc; on s'accoutumera au pain de munition; on fera la cuisine à son tour; on couchera dans la chambrée ou sur le lit de camp; on ira à la provision, portant un bout de la civière, sous la conduite du caporal de semaine; on n'aura pas même la pensée d'échapper à la corvée, ni de craindre de fortes étapes faites, sac au dos, sous le soleil d'Afrique, ou quelques coups de fusil échangés avec une tribu rebelle.

Angustam, amici, pauperiem pati
Robustus acri militiâ puer
Condiscat[2].

Si, après cela, on a le bonheur de voyager un an

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, éd. J. V. Le Clerc, p. 220.
2. Horace, liv. III, ode II.

ou deux, on sera un homme complet, à jamais délivré des précautions et des lisières. Voilà comment on apprend aux jeunes gens à vaincre la douleur physique, *callum obducere dolori;* et c'est ce que M. Fonssagrives appelle, d'un nom qui me plaît assez, la méthode de l'endurcissement.

CHAPITRE II

LA DURÉE DU TRAVAIL INTELLECTUEL.

Qu'on mange du ragoût ou du rôti, qu'on porte un plastron ou une blouse, qu'on vive dans une sorte de halle avec vingt ou trente camarades, ou dans une chambre particulière, cela fait beaucoup pour la santé, mais n'entraîne aucune perte de temps. Il n'en est pas de même du bain, de l'immersion ou de la natation : cela nous prendra chaque jour quelques minutes. J'en demanderai bien davantage tout à l'heure, quand je parlerai des exercices spécialement consacrés au développement et à l'amélioration du corps. Il faut donc aborder le côté le plus grave du problème, et se demander comment on dépensera les vingt-quatre heures dont se compose la journée, combien on donnera au sommeil et au travail, et ce que le corps réclamera pour la nourriture, la toilette, la gymnastique et le repos. Nous sommes ici sur le terrain même de M. de Laprade et de son *Éducation homicide.* Démocrite disait que « si le corps mettait l'âme en procès et l'appe-

lait en justice en matière de réparation de dommage, jamais elle ne se sauverait qu'elle ne fust condamnée à l'amende[1]. » J'ai montré que le corps est surtout en droit de se plaindre du programme des écoles et de celui du baccalauréat[2]. Ce sont les programmes qui empêchent le corps de se développer et de se bien porter, qui surchargent la mémoire aux dépens du jugement, et qui entassent dans les jeunes esprits toutes sortes de notions mal digérées, ne laissant après elles, quand l'examen est subi, que de l'orgueil, beaucoup d'épuisement, et peu d'attrait pour le travail, si ce n'est dans les esprits d'élite qui ont pu entrevoir, dans ce chaos et dans cette immensité, le genre spécial de travail pour lequel ils ont été créés et mis au monde. Plutarque est de l'avis de Démocrite. Toutes les mères de famille, malgré leurs visées ambitieuses, et tous les pères, s'ils veulent bien y réfléchir, pensent comme Démocrite et comme Plutarque : « Ne plus ne moins que les herbes et les plantes se nourrissent mieux quand on les arrouse modérément, mais quand on leur donne trop d'eau, on les noye et suffoque; aussi fault-il donner aux enfants moien de reprendre haleine en leurs continuels travaux, faisans compte que toute la vie de l'homme est divisée en labeur et repos : à raison de quoi la nature nous a donné non-seulement le veiller, mais aussi le dormir : et non-seulement la guerre, mais aussi la paix : et non-seulement la tourmente, mais aussi le beau temps : et ont été institués non-seule-

1. Plutarque, *Œuvres morales*, 44, *Les règles et préceptes de la santé*, t. II, p. 817.

2. Ci-dessus, première partie, chap. II et III.

ment les jours ouvrables, mais aussi les jours de feste[1]. »

Voici cependant ce qui se passe. Je prends le règlement des lycées : les choses ne vont guère autrement dans les familles, puisqu'il s'agit de travailler tout autant pour arriver au même but. Les *petits* se lèvent à six heures, se couchent à huit heures et demie. Admettons qu'en hiver on leur accorde un quart d'heure de grâce le matin, cela n'a pas lieu partout et ne vaut pas la peine d'en parler. Si les *grands* vont à la veillée et se couchent à dix heures du soir, après s'être levés à cinq heures un quart du matin en été, cela fait sept heures un quart de sommeil et seize heures trois quarts de veille, sur vingt-quatre heures. Mais ne poussons pas les choses à l'extrême : prenons la moyenne de nos élèves. Ils se couchent à huit heures et demie, ils se lèvent à cinq heures et demie, soit neuf heures de sommeil et quinze heures de veille.

Ces quinze heures, comment sont-elles remplies? On peut compter, par semaine, vingt-trois heures de classe et ajouter cinq heures pour les conférences, l'instruction religieuse et les leçons de dessin. (Je ne parle pas de la gymnastique, de l'escrime, des exercices militaires ni des arts d'agrément, qu'il faudra, bon gré, mal gré, placer dans les récréations ou aux heures d'*études*.) Voici donc, par semaine, sur cent quarante-quatre heures pour six jours, cinquante-quatre heures de sommeil et vingt-huit heures de classes ou de conférences. Le lever, les repas et les récréations ne

1. Plutarque, *Œuvres morales*, I, *Comment il fault nourrir les enfants*, t. I, p. 13.

prennent guère que trois heures trois quarts par jour: ce qui, pour cinq jours, fait dix-huit heures trois quarts; si l'on y ajoute pour le jeudi, jour de promenade, sept heures et demie, nous avons, pour la semaine, vingt-six heures un quart; ce qui reste, c'est-à-dire trente-cinq heures trois quarts, est donc consacré au travail de l'*étude*. Trente-cinq heures trois quarts d'études, et vingt-huit heures de classes ou de conférences obligatoires, cela nous fait soixante-trois heures trois quarts d'immobilité par semaine; et comme il y a en faveur du jeudi un avantage marqué, il faut compter pour les autres jours environ douze heures par jour de travail sédentaire et de contention d'esprit. Un homme fait supporterait-il impunément une telle charge?

Mais ce n'est pas tout. Ces douze heures de travail ne suffisent pas à tous les devoirs et à tous les exercices de la semaine. Prenons pour exemple la classe de rhétorique. Nous avons à employer trente-cinq heures trois quarts, dans l'hypothèse que ni la gymnastique, ni les exercices militaires, ni les arts d'agrément, ni la natation l'été, ni rien d'inattendu, ne viendra diminuer ce chiffre. Or, voici la liste des devoirs ou préparations que l'élève (je le suppose consciencieux et mettant à tout ce qu'il fait l'attention nécessaire, le temps convenable, et jusqu'au soin matériel trop souvent négligé) devra faire durant ces trente-cinq ou trente-six heures de travail :

Devoir religieux..................	2 heures.
Discours latin....................	5
Discours français.................	4
Vers latins (puisqu'on les a rétablis)	4
Version latine....................	2

Version grecque	3 heures.
Histoire	4
Géographie	2
Sciences	4
Langues vivantes	3
Leçons et explications latines	2
Leçons et explications grecques	2
Total	37 heures.

Nous voici à trente-sept heures; c'est-à-dire que nous avons dépassé d'une ou deux heures le temps strictement disponible; et la langue et la littérature françaises, la lecture et l'étude des textes français ne figurent pas dans ce tableau : ce serait bien le moins qu'on leur accordât trois heures par semaine; mais comment faire? Le contenu est déjà plus grand que le contenant!

Ainsi les élèves internes sont trop longtemps au travail, et malgré cela ils ne peuvent suffire au travail qu'on leur demande. Quant aux externes, s'ils font toute leur besogne et la font en conscience, ils n'y doivent pas consacrer, par jour, moins de treize heures. Je conclus que, dans l'état présent des choses, partout où l'on n'a pas espacé de quinzaine en quinzaine le retour périodique de certains devoirs, il y a disproportion, surcharge et confusion.

Première conséquence : une partie du devoir est brochée, comme on dit en style d'écolier; seconde conséquence : même pour faire de mauvais devoirs, en courant, sans réflexion, et par conséquent sans profit, on travaille douze heures par jour, c'est-à-dire qu'on se rend systématiquement malade. Je désire que cette démonstration soit claire. Il me semble qu'elle l'est J'ai peine à croire qu'elle ne frappe pas

l'esprit des pères et des mères de famille. Qu'en pensent les membres du conseil supérieur et les rédacteurs des programmes pour l'admission aux écoles?

Douze heures d'immobilité et de contention d'esprit! ce serait cruel pour des prisonniers. On a une certaine liberté personnelle dans un cachot, pourvu qu'on n'y soit pas attaché et garrotté. Mais ici on ne peut ni faire trois pas, ni se lever ou s'asseoir à volonté, ni même soupirer un peu haut. Il y a d'ailleurs des remarques et des restrictions à faire sur ces trois heures à peu près qui restent pour les besoins du corps, après cet énorme prélèvement de douze à treize heures.

D'abord, on passe sans intervalle du dortoir à l'étude. A Vanvres, en été seulement (mais Vanvres est le paradis des écoliers), on fait une demi-heure de promenade dans le parc avant de se mettre au travail : grande provision de bon air, de bonne humeur et de courage pour la journée, et de santé pour l'avenir! Partout ailleurs on se rend tout droit à la salle d'étude après s'être lavé et habillé. On s'y rend, bien entendu, deux à deux, au pas militaire, en silence; on entend la prière, on s'assied devant son pupitre, et on y reste, toujours en silence, jusqu'à sept heures et demie. M. de Laprade regrette beaucoup ce commencement de journée[1]. Il croit que le corps a besoin d'un peu de mouvement après le sommeil, d'un peu d'air après le sommeil dans un dortoir, et que l'esprit commencerait le travail sous de meilleurs

1. *L'Éducation homicide*, éd. de 1868, chap. III, p. 30. « Nos poumons et nos muscles ont besoin à ce moment d'une secousse, imprimee par l'activité volontaire, qui fasse succéder à la chaleur un peu énervante du lit et de la chambre une chaleur acquise par le mouvement. »

auspices, si on laissait ne fût-ce qu'un quart d'heure aux amusements et aux libres propos. Il dirait volontiers, en empruntant le langage de Platon, philosophe et poëte comme lui : « Le commencement est une divinité qui fait réussir nos entreprises, toutes les fois qu'on lui rend les honneurs qu'elle mérite[1]. »

La routine répond par la crainte de la dissipation, qui est sa réponse ordinaire ; mais M. de Laprade ne croit pas à la dissipation comme conséquence nécessaire du mouvement. Il ne croit pas que la dissipation soit trop mauvaise, pourvu qu'on lui mesure la place. Il la préfère à l'engourdissement : que vous en semble ?

Autre grief de M. de Laprade. On dîne et on soupe sans parler. Pourquoi sans parler ? Autrefois on entendait une lecture pendant le repas ; habitude claustrale, qu'on a conservée longtemps par pure routine. Après de longues années, on s'est aperçu que cette lecture faite aux moines pendant leurs repas était une mortification, assez inutilement imposée à des collégiens. On a fermé le livre, mais les conversations restent défendues, presque partout, à cause du bon ordre. Je comprendrais qu'on interdît les cris au réfectoire, et que la conversation se fît à voix modérée, comme dans un salon de bonne compagnie.

Enfin, il faut bien en convenir, les deux heures de récréation ne sont pas toujours des heures de bruit et de mouvement. D'abord, les grands se promènent au lieu de jouer : M. de Laprade se plaint qu'on le leur permette, et il a raison[2]. Il faut être tout entier

1. Platon, *les Lois*, liv. VI, trad. fr., t. VII, p. 357.

2. « Nous n'aimons pas ces promenades paisibles d'écoliers tournant gravement sur leur piste, et moins encore ces groupes de causeurs

à ce que l'on fait; au travail, quand c'est l'heure du travail, et ensuite au jeu :

Dona præsentis carpe lætus horæ, ac
Linque severa[1].

Ensuite, il y a les visites au parloir, agréables pour le cœur et pour l'esprit, désastreuses pour le corps, condamné ce jour-là à quatorze heures d'immobilité. C'est encore sur la récréation qu'empiètent les arts d'agrément. Passe pour l'escrime, un art de grand agrément celui-là, et surtout de grand mouvement. Il n'en est pas de même du violon ou de la musique vocale. Comment les chasser? Nous n'en faisons pas à moitié autant qu'il faudrait[2]. Autre ennemi : la retenue! Le pire de tous, parce qu'il est, de tous, le

indolents, qui s'abstiennent même de marcher. Si les jeux libres ont peu d'attrait pour nos jeunes lycéens, qu'on les pousse au gymnase, à la salle d'escrime, au manége, à l'école de peloton. Que chacun choisisse à son gré, mais que tous soient actifs et se fatiguent; la santé, la moralité, l'étude même est à ce prix. » (Demogeot et Montucci, *Rapport sur l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, 1867, p. 606.)

1. Horace, liv. III, ode VIII.

2. En Allemagne, l'enseignement du chant n'est pas relégué, comme en France, parmi les arts d'agrément. Il est facultatif dans beaucoup de gymnases (Minssen, *Étude sur l'instruction supérieure et secondaire en Allemagne*, p. 28), obligatoire dans certains autres (Hippeau, *l'Instruction publique en Allemagne*, Paris, 1873, p. 192). L'article 15 de la loi de 1819 sur l'enseignement dans le royaume de Prusse contient un paragraphe 8 ainsi conçu : « Il y aura des *exercices de chant*, qui comprendront une connaissance scientifique des principes de la musique, et une culture pratique du talent musical, qui puisse servir de fondement à des études ultérieures. — On enseignera la musique en général; mais on aura surtout pour objet la musique chorale, qui aura des exercices spéciaux. On s'attachera à écarter tous les abus qu'entraînent quelquefois ces exercices. — Les chants en chœur n'auront lieu qu'aux heures où l'école vaque, et le dimanche à celles qui ne sont pas consacrées au service divin. »

plus nécessaire, et par conséquent le plus difficile à éliminer.

Grande affaire que le système pénal dans la société et dans le collége! Je ne veux le regarder ici que dans ses rapports avec l'hygiène. Le fond du système pénal est la retenue. Elle ne vaut rien, mais elle vaut mieux que tout le reste. On a supprimé, avec grande raison, la punition corporelle[1] et la punition dégradante[2]. Que reste-t-il? La retenue pendant la récréation, pendant la promenade ou pendant la sortie. Le *pensum* n'est qu'un annexe de la retenue; la prison n'en est qu'une aggravation. Je le prouve pour le pensum. C'est un travail utile, ou un travail inutile. Il vaut mieux que ce soit un travail inutile, pour ne

1. La punition corporelle (le fouet, *flogging*) est encore en usage dans les écoles anglaises. MM. Demogeot et Montucci rapportent une curieuse déposition du principal de Charterhouse. « C'était en 1818, à l'époque de notre plus grande prospérité. J'étais moi-même l'un des élèves, je faisais partie de la classe supérieure, et l'on prétend que je faisais honneur à l'école; ce qu'il y a de sûr, c'est que je travaillais dur. Le docteur Russell, notre principal, avait des idées à lui; entre autres, il s'était mis en tête d'abolir le fouet, et d'y substituer une amende. Nous regimbâmes fort contre cette innovation, nous ne voulions pas qu'on nous enlevât notre pécule. Le fouet nous semblait très-conciliable avec la dignité d'un gentleman; mais l'amende, fi donc! Enfin l'école résolut d'en faire son affaire, et elle se souleva au cri de : *A bas l'amende! Vive le fouet!* Ce fut une fameuse révolte, dont tous les vieux cartusiens comme moi se souviennent encore. La restauration triompha, le fouet fut solennellement réintégré. Alors, nous en eûmes à cœur joie. Le lendemain du jour où l'amende fut abolie, au moment où nous entrâmes en classe, nous y trouvâmes une superbe forêt de verges, et les deux heures de la leçon furent consciencieusement employées à en faire usage. » (P. 42.)

2. *Règlement de police pour les lycées* arrêté par le conseil de l'Université, le 19 septembre 1809, article 92, § 4 : « La privation de l'uniforme, qui sera remplacé par un habit d'étoffe grossière et d'une forme particulière : punition qui ne permettra pas à l'élève à qui elle sera infligée de marcher dans les rangs. »

pas ajouter la fatigue de la contention d'esprit à la fatigue de l'immobilité. C'est le *tread-mill.* Quand remplira-t-on cette tâche pénale? Ce n'est pas pendant l'étude, au détriment du devoir régulier, c'est donc pendant la récréation, ou plutôt pendant la retenue. S'il n'y avait pas le pensum, il faudrait rester, debout ou assis, sans rien faire. Cette inaction forcée est contre toutes les règles. Il n'y a pas de place dans la nature pour l'inutile, ni dans la vie pour le désœuvrement; il n'est ni sage, ni humain, ni possible de faire du désœuvrement une peine, de condamner un délinquant à une faute. Voilà la théorie du pensum, annexe de la retenue. Je dis que la prison est une retenue renforcée, quelque chose comme la déportation dans une enceinte fortifiée. On en usera rarement, et avec un certain appareil, pour donner de l'importance au châtiment. Le prisonnier ne sera jamais seul; il sera gardé à vue, et pour cause. Il ne sera pas inoccupé, nous venons d'en expliquer la raison. Encore une fois, tout cela n'est que la retenue. La retenue simple, qui n'est que la privation d'une heure d'amusement, paraît bien peu de chose. Ce ne serait rien, sans cette hygiène, qui veut qu'un enfant crie et se remue. Cette heure perdue devient quelque chose de grave, pour un prisonnier (le mot est-il trop fort?) qui a dans sa journée douze heures d'immobilité et deux heures de mouvement. La privation de la promenade est bien plus dure encore, et la privation d'un jour de sortie. Cette dernière peine est à la fois une peine physique et une peine morale. Je pense qu'en y mettant un peu d'industrie, on pourrait diminuer les conséquences malsaines du châtiment, sans en diminuer l'efficacité. La plu-

part du temps, ceux qui ne vont pas en promenade, restent en prison ou à l'étude, et font un devoir de supplément ou un pensum. Il en est de même de ceux qu'on a privés de sortie. Ne pourrait-on, dans ces circonstances, leur faire faire l'exercice? ou une promenade militaire, sans conversation et sans temps de repos? ou, si c'est le jour d'une grande promenade, les réduire à une promenade simple? Ce repos prolongé ne vaut rien pour des enfants qui, même en temps ordinaire, ne font pas assez de mouvement. Tout ce qui, sans rendre la peine illusoire, la rendra inoffensive pour la santé, sera un bienfait véritable. Dans une maison bien tenue, avec des maîtres qui ont le génie de leur profession, une simple réprimande suffit pour maintenir la discipline. Il y a d'ailleurs tout un autre système, que je me propose de développer en son lieu, et qui consiste à diminuer le nombre des châtiments en augmentant celui des récompenses par un remaniement complet de la législation sur les bourses. Mais, pour le moment, n'entrons pas dans l'idéal; ne rêvons pas. Il n'y a pas de règlement sans code pénal. Même pour les représentants du peuple, il a fallu inventer tout un système de pénitences; et nous nous en passerions pour des écoliers ?

Quelque ingénieuse découverte qu'on puisse faire pour substituer un mouvement désagréable à un mouvement agréable, la peine sera toujours la retenue, et la retenue sera toujours l'immobilité ; et qu'on soit enfant, jeune homme ou homme mûr, une journée d'immobilité, sans intervalle de mouvement, est accablante. Un prisonnier, dans sa cellule, peut faire trois pas en long et en large ; il peut s'as-

seoir ou se lever à son gré. Pourquoi ces comparaisons viennent-elles à l'esprit? Traite-t-on l'enfant comme un coupable? Ne craint-on pas de l'irriter et de le dévoyer par cette pénalité préventive, appliquée si fort à contre-temps? Montaigne disait déjà, malgré son admiration pour Andreas Goveanus, son principal : « C'est une vraye geaule de jeunesse captive ; on la rend desbauchée, l'en punissant avant qu'elle le soit[1]. » Tout cela est douloureux à penser. Il est certain que nous ne donnons à l'enfant ni assez de mouvement, ni assez de bonheur[2].

On pense bien que M. de Laprade n'est pas moins dur que Montaigne[3]; mais je veux citer aussi la sentence prononcée par un professeur de collége, M. Labbé, dans un livre excellent : « Je ne voudrais rien dire de désagréable, s'écrie-t-il, mais en vérité, les gens du sport ménagent un peu plus les animaux;

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 220.

2. « Les heures de travail, de récréation, de sommeil sont réglementaires, entre 9 heures 1/2 et 11 heures, et partout les mêmes, avec les différences attribuées à la division des petits. Ceux-ci travaillent un peu moins, et dorment un peu plus. On pourrait et l'on devrait diminuer les heures de travail, et accorder plus de temps aux exercices de la récréation et de la promenade. » (M. Vernois, *Rapport sur l'état hygiénique des lycées en* 1867, p. 80. Cf. aussi la page 112.) Quelques proviseurs ont trouvé le moyen de diminuer la durée du travail et d'augmenter celle des récréations. A Vanvres, où la tyrannie des programmes ne se fait pas encore sentir, les grands élèves ont par jour 5 heures 1/4 de récréation et 9 heures 1/2 d'études ou de classe, et les petits 5 heures 3/4 de récréation, 7 heures 3/4 d'études.

3. « Je ne réponds pas qu'au plus profond de la pensée des inventeurs, et avec les idées que le moyen âge avait léguées, ces maisons ne fussent en principe de véritables pénitenciers, et qu'il n'y eût pas dans la règle établie un parti préconçu d'infliger la douleur à l'enfant comme l'éducation nécessaire à notre nature corrompue. Horrible et naïve exagération du dogme du péché originel! » (De Laprade, *l'Éducation homicide*, éd. de 1868, chap. I, p. 17.)

et dans ce siècle qui montre pour les bêtes une humanité dont je ne me plains pas, on peut répéter ce que Xénophon disait déjà aux anciens, que l'homme sait mieux gouverner son cheval que son semblable[1]. »

Je sais que les promenades du jeudi, si on veut bien les réformer, et les jours de sortie, sont de grands et puissants soulagements. Ce sont comme deux jours de jeunesse qu'on laisse prendre à nos enfants, sur les sept jours dont la semaine se compose; mais les cinq autres sont vraiment trop chargés. Il y a une trop longue contention d'esprit, une trop longue immobilité de corps, une ponctualité trop morne. On éprouve, en voyant ces jeunes gens et ces enfants, qui ont tous besoin d'expansion, de mouvement et de bruit, soumis à une si dure contrainte, le même sentiment qu'en parcourant un pays où la nature est facile et le gouvernement oppresseur. On dit que l'enfance est une époque heureuse de la vie; oui, certes, si on voulait bien la laisser jouir de son bonheur. Beaucoup d'hommes habitués à parler par cœur sans se soucier de ce qu'ils disent, vont répétant qu'ils regrettent le temps de leur enfance. Et moi aussi, je regretterais mon enfance, si j'en avais eu une. Mais nos collégiens ne sont enfants que deux jours par semaine, et deux heures par jour le reste du temps.

M. de Laprade appelle cette éducation : l'*éducation homicide*. Le mot est dur. Il a beaucoup irrité les professeurs de l'État, et même ceux de l'enseigne-

1. Labbé, *des Réformes de l'enseignement secondaire*, Paris, 1865, chap. IX, p. 114.

ment libre, qui pour la plupart copient servilement les règlements de l'État. Il n'est pas juste, car, si on le prenait dans toute sa force, il voudrait dire que la mortalité est plus considérable et les maladies plus nombreuses dans les colléges que partout ailleurs. Or la statistique ne prouve rien de pareil. Il est très-important de le constater, d'abord pour rendre hommage à la vérité, et ensuite, pour ne pas alarmer les familles par des craintes chimériques[1]. Mais on peut

1. En 1867, M. Vernois, membre de l'Académie de médecine, chargé d'inspecter les lycées au point de vue de l'hygiène, a constaté les résultats suivants :

Le lycée de Tours (à cause d'une épidémie d'oreillons) avait........................ 20 malades sur 207 élèves

Vanvres avait.........	14	—	755
Paris (Henri IV).......	5	—	507
Nancy................	5	—	251
Versailles	5	—	540
Angoulême	4	—	342
Brest	4	—	190
Nice	4	—	346
Paris (Louis-le-Grand)	4	—	700
Bordeaux.............	3	—	505
Caen.................	»	—	250
Tarbes	»	—	119
Vendôme.............	»	—	148
Agen.................	2	—	240
Bourg................	»	—	144
Marseille.............	»	—	504
Metz............. ...	»	—	220
Paris (Saint-Louis)	»	—	390
Poitiers..............	»	—	203
La Rochelle..........	»	—	156
Tournon.............	»	—	170
Alençon..............	1	—	115
Auch	»	—	110
Bar-le-Duc...........	»	—	146
Coutances	»	—	186
Napoléon-Vendée......	»	—	101
Périgueux............	»	—	188

dire que la santé serait encore meilleure dans les colléges, si l'intérêt du corps y était un peu moins sacrifié à l'intérêt prétendu de l'esprit, et que l'esprit lui-même gagnerait peut-être à faire moins de choses, et à faire mieux ce qu'il fait. « Comme les plantes s'étouffent de trop d'humeur, et les lampes de trop d'huile, aussi fait l'action de l'esprit, » dit Montaigne[1]. Les collégiens ne meurent pas, et ils ne deviennent ni idiots, ni phthisiques; mais ils auraient l'intelligence plus vigoureuse, et le corps plus dispos, si on écoutait une partie des conseils de M. de Laprade. C'est parce que nous le croyons, lui et moi,

Saint-Étienne avait....	»	malades sur	149 élèves.
Toulouse............	»	—	207

Dans 46 lycées, il n'y avait aucun malade. (Vernois, *État hygiénique des lycées de l'empire en* 1867, p. 20.)

On lit dans le même rapport, p. 26 : « La question des épidémies est une des plus intéressantes à étudier dans les lycées. On peut poser en principe, qu'à part les épidémies de rougeoles, de scarlatines et d'oreillons, inhérentes pour ainsi dire à l'âge des élèves, les lycées traversent indemnes toutes les grandes invasions meurtrières de choléra, de suette, de variole, de méningite cérébro-spinale, d'angine couenneuse et de fièvre typhoïde qui désolent les villes; et que, d'après des résumés qui me sont propres, le même bénéfice n'existe pas en faveur des établissements non-universitaires. Cela tient très-certainement à la bonne discipline, à l'accomplissement régulier d'un régime bien surveillé, à l'impossibilité d'écarts graves dans les habitudes, et à tous les soins dont sont entourés constamment à toute heure de nuit et de jour les enfants confiés à l'Université. Il faudrait proclamer bien haut de pareils faits pour qu'ils puissent parvenir à la connaissance de toutes les familles. »

Quant à la mortalité, M. Vernois, après avoir constaté que les familles retirent souvent leurs enfants dans les cas graves, déclare que, dans une période de cinq ans, la mortalité a été de 1 sur 3000 à peu près, soit 0,07 pour 500, tandis que d'après les recensements officiels, les décès moyens annuels pour les garçons de dix à quinze ans, dans la population française, sont de 0,54 pour 100. (P. 28.)

1. Liv. I, chap. XXIV, p. 169.

après un long examen des faits, que nous nous croyons obligés de parler de réforme, tout en convenant qu'il faut être très-conservateur en fait de pédagogie et ne réformer qu'à son corps défendant.

M. de Laprade, dans son ouvrage remanié et complété, a retiré ou du moins expliqué ce terrible mot d'*Éducation homicide* qui avait causé tant de rumeurs. Le noble écrivain connaît trop bien l'Université pour ne pas l'aimer, et tout en critiquant le règlement, il proteste de son admiration et de son respect pour ceux qui ont la charge de le faire exécuter. Voici, à peu près, comment il entend la réforme pour la durée du travail; nous parlerons plus tard de l'emploi du temps. Il accepte les quatre heures de classe; il voudrait réduire à quatre les sept heures d'étude. Il pense qu'un quart d'heure de liberté entre chaque exercice ferait beaucoup de bien aux enfants et ne ferait aucun mal à la discipline. Je suis de son avis sur ce dernier point, je vais même jusqu'à souhaiter, avec M. Fonssagrives[1], qu'on puisse un jour supprimer la distinction entre la récréation et l'étude comme cela se fait en Angleterre. Dans la plupart des écoles anglaises, les élèves, en dehors des classes, ne sont astreints qu'aux heures des repas et au couvre-feu. Ils sont obligés de remplir une tâche, et sévèrement punis s'ils y manquent; on ne les force pas de travailler à telle heure et de jouer à telle autre. Ils sont libres de jouer, de se promener, de se rendre visite, de se réunir pour la conversation ou le travail[2]. Mais M. Fons-

1. *L'Éducation physique des garçons*, par Fonssagrives, Paris, 1870, p. 136.

2. « Pour le logement des pensionnaires, deux systèmes divisent les

sagrives sait bien que cette liberté, que je souhaite comme lui, suppose la suppression des salles d'étude et même le remplacement des grands internats par des pensions de famille. Les écoles publiques, en Angleterre, même les plus célèbres, n'ont jamais un très-grand nombre d'élèves. S'il y a quelquefois jusqu'à huit cents élèves à Eton, ils ne forment pas, comme à Louis-le-Grand, par exemple, un pensionnat unique ; ces élèves habitent chez les divers professeurs, ou même chez des personnes étrangères à l'établissement, et il y a très-peu de familles qui reçoivent chez elles plus de sept ou huit jeunes gens ; les pensions

grandes écoles; dans les unes, à Eton, par exemple, chaque élève a d'ordinaire sa cellule : un lit-armoire se relève le jour, et la chambre à coucher devient un petit salon où le pensionnaire, assis, l'hiver, auprès d'un brillant feu de houille, l'été près de la fenêtre ouverte sur la campagne, travaille librement à ses devoirs. Dans les autres, comme à Rugby, des dortoirs de deux à seize lits réunissent la nuit seulement plusieurs élèves; mais le jour ces élèves ont aussi leur petit retrait. Les grands y travaillent seuls, s'ils le préfèrent; avec un ami, s'ils le veulent. Les petits partagent une étude à deux, travaillent, et quelquefois sans doute ne travaillent pas, ensemble. C'est là qu'ils déjeunent le matin, là qu'ils prennent le thé vers six heures du soir. Ils s'invitent et se reçoivent les uns les autres à ces petits repas secondaires. Il est facile de voir que la tendance générale de cette éducation, c'est de faire de l'école l'apprentissage de la vie, l'initiation à un usage raisonnable de la liberté.

Leurs maîtres n'ont pas reculé devant une épreuve plus hardie, et dont le succès, au point de vue de l'instruction, est pour le moins contestable : ils ont effacé toute ligne de démarcation entre la récréation et l'étude. Une fois la classe et la répétition terminées, l'enfant est maître de son temps; il en dispose à son gré et sans aucun contrôle. Toute la campagne lui appartient, tous les jeux sont à sa disposition. Il peut sortir de la maison et y rentrer quand il lui plaît : la seule restriction, c'est l'heure de la leçon, celle du repas et celle de la clôture. Le seul contre-poids à cette liberté excessive, c'est l'obligation d'avoir fini à temps le devoir imposé. » (Demogeot et Montucci, *Rapport sur l'enseignement secondaire en Angleterre et en Écosse*, 1867, p. 18.)

qui réunissent trente ou quarante élèves sont très-peu nombreuses. Dans certaines écoles, les boursiers ou scholars vivent en commun ; ce sont des exceptions très-rares; car la plupart du temps la bourse est représentée par une somme d'argent qui diminue la dépense des familles, et n'impose d'autre obligation que de suivre en qualité d'externe les cours d'une école déterminée. Il en est de même en Allemagne, où les gymnases sont tous des externats, système infiniment préférable au nôtre, comme j'aurai occasion de le démontrer. C'est à peine si on trouve encore en Allemagne quelques gymnases (*Alumnat*) composés exclusivement d'internes, et un nombre tout aussi restreint d'établissements recevant à la fois des internes et des externes. Ce sont d'anciennes fondations, qu'on a eu raison de respecter, et qui ne forment qu'une minime exception à la règle générale [1]. Dans de telles conditions, on peut se départir d'un formalisme trop étroit, parce que la surveillance, pour être cachée, n'en est pas moins facile et constante. L'institution des maîtres d'étude, qui nous cause ici tant de soucis, est presque totalement inconnue en Angleterre et en Allemagne. Elle est remplacée par le système tutorial, plus particulièrement développé dans les écoles anglaises, et par l'habitude, commune aux deux pays, de confier aux élèves les plus avancés et les plus distingués les fonctions de moniteurs. Tant

1. On peut lire même aujourd'hui, avec autant d'intérêt que de profit, le *Rapport sur l'instruction secondaire* en Prusse, écrit par M. Cousin en 1831, et dont il a fait, en 1837, une seconde édition à laquelle mes citations se réfèrent. Voyez aussi *Études sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne*, par Minssen, Paris, 1866, p. 10 *sqq.*; Hippeau, *ll.*, p. 205 *sq.*

que nos lycées auront de grands internats et seront confinés dans les édifices actuels, qui ne permettent ni de renoncer aux dortoirs ni de remplacer les salles d'étude par des chambres particulières, il faudra que la durée et le moment des récréations soient fixés, sous peine de rendre le travail et la surveillance impossibles.

Tout ce qui peut être permis à M. Fonssagrives, c'est de rêver une organisation meilleure, qui mette les enfants arrivés à un certain âge en possession d'eux-mêmes pour tout le temps qu'ils passent en dehors de la classe. Dans l'état où nous sommes, la seule réforme qui paraisse possible est celle que réclame M. de Laprade, et qui consiste à séparer chaque exercice par quelques minutes de récréation. Pour celle-là, je crois qu'on devrait l'essayer sur-le-champ. On l'a déjà mise à l'épreuve dans quelques-uns de nos colléges, et le résultat de l'expérience est satisfaisant. Lorsque M. Cousin visita le gymnase de Francfort, en 1831, les classes y étaient séparées par de courtes récréations de cinq ou six minutes, et cette coutume, qui s'est conservée partout où deux classes se suivent (ce sont, comme on sait, des classes d'une heure), ne lui parut avoir aucun inconvénient[1]. Elle est également suivie par les écoles primaires, à Bâle, à Zurich, et dans d'autres villes de la Suisse allemande, et les résultats en sont excellents pour la santé des enfants et même pour leurs études[2]. Je l'ai vu pratiquer avec succès, mais à une époque fort différente

1. Cousin, *de l'Instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, p. 143. — Minssen, *Il.*, p. 21.

2. *Hygiène scolaire*, par L. Guillaume, Genève, 1864, chap. x, *Pauses entre les leçons.*

de la nôtre, et au milieu d'une population scolaire dont la composition, les idées et les habitudes étonneraient bien les lycéens de Paris, et peut-être même ceux de Pontivy et de Saint-Brieuc. Lorsque j'étais au collége de Vannes, en 1828, il y avait toujours dix minutes de récréation au milieu de la classe. Je ne donne pas le collége de Vannes tel qu'il était alors pour un modèle. Les classes étaient immenses et il n'était pas rare d'y compter quatre-vingts ou même cent élèves, tous rangés sur une seule file contre la muraille. Elles étaient humides, dallées de grandes pierres et enfoncées au-dessous du sol; il fallait descendre deux ou trois marches pour y accéder. Il n'y avait jamais eu d'autre cheminée dans tout le collége que celle de M. le principal. Les poêles étaient inconnus; je ne crois même pas qu'il y en eût alors dans la ville. Nous étions tous pauvres, quelques-uns misérables et très-légèrement vêtus dans les plus grands froids. Nos classes donnaient par devant sur un désert qu'on appelait la cour et par derrière sur la campagne. Après la messe, que nous entendions tous les matins, nous avions un bon quart d'heure pour battre la semelle, et à neuf heures, ma foi! le régent frappait sur sa chaire avec une gaule, et nous commencions une ronde effrénée en poussant des cris terribles. Cela nous remettait le cœur; et dès que les coups de gaule recommençaient, nous courions à nos places tout essoufflés. A peine assis, la leçon reprenait et tout le monde était attentif. Ces souvenirs, qui datent de loin, me portent à supposer que M. de Laprade n'a pas tort de croire à l'innocuité des courtes récréations multipliées. Deux ou trois coups de poing donnés ou reçus, même quelques cris poussés à

pleine poitrine sans autre raison que le plaisir de crier, soulagent un jeune garçon et le mettent en *spirit* pour continuer la besogne. Ce n'est pas la discipline qui y perd quelque chose, c'est seulement le *cant*, dont je ne me soucie pas le moins du monde. Je ne suis pas aussi complétement de l'avis de M. de Laprade sur les quatre heures de classe, qu'il accepte, et sur les quatre heures d'études, dont il se contente. Je pense que quatre heures de classe c'est trop long, et que quatre heures d'études c'est un peu court.

Les conférences de l'École normale, qui sont de véritables classes faites à des jeunes gens de vingt à vingt-cinq ans, très-studieux et très-sérieux, ne durent qu'une heure et demie; et dans cette durée le professeur trouve du temps pour tout. J'en parle par expérience, ayant été dix ans professeur à l'École. J'ai aussi quelque expérience des classes de collége; et je crois qu'on obtiendrait, non pas les mêmes résultats qu'on obtient aujourd'hui, mais des résultats meilleurs, avec des classes d'une heure et demie, parce que l'attention serait continue, tandis qu'à présent on est distrait et épuisé pendant la dernière demi-heure. M. Adolphe Garnier, qui était très-habile dans les petites choses, ce qui ne l'empêchait pas d'être un de nos psychologues les plus éminents, avait réduit sa classe à une heure et demie, quand il était professeur au collége Saint-Louis, et employait le reste du temps à faire faire une lecture. Je suis sûr d'avoir raison pour la philosophie et l'histoire; je n'ose pas m'avancer autant pour les autres études, mais je serais bien surpris s'il y avait contre cette abréviation des objections sérieuses. Je puis alléguer l'exemple d'Harrow, d'Eton, de Rugby, et de toutes

les grandes écoles anglaises, où les classes de deux heures sont inconnues ; et l'exemple, à mon avis plus décisif, de l'Allemagne, où les leçons ne durent pas même une heure, et sont des leçons proprement dites, tandis qu'on pourrait m'objecter qu'à Eton et dans quelques autres écoles anglaises, elles ne sont que des examens. Si je ne vais pas jusqu'à proposer sur-le-champ d'adopter le système allemand, qui consiste à faire dans la même journée plusieurs classes de trois quarts d'heure[1] ou d'une heure, c'est afin de modifier nos habitudes sans les transformer trop brusquement. On y viendra ; mais dès à présent, nos habiles et intelligents professeurs donneront en une heure et demie toute la somme d'instruction qu'ils donnaient en deux heures ; ils seront mieux écoutés, et cela fera pour tout le monde un bénéfice net d'une heure par jour.

Si l'on gagne une heure sur le temps des classes, personne ne songera, j'imagine, à en faire cadeau au temps des études, qui dure maintenant sept heures, et quelquefois même davantage. M. de Laprade voudrait réduire ces sept heures à quatre, et c'est ce qu'il appelle fort plaisamment une commutation de peine. Je crois qu'on peut accepter sans inconvénient, comme temps du travail intellectuel, trois heures de classe et cinq heures ou cinq heures et demie d'études, selon les âges ; ou ce qui vaudrait mieux encore, cinq classes d'une heure, et trois heures d'études. Je suis persuadé que, malgré ce retranchement de deux heures, si l'on accepte quelques modifications dans les méthodes d'enseignement

1. Minssen, *ll.*, p. 21.

et dans le nombre et la nature des devoirs, on doit arriver à des résultats supérieurs à ceux qu'on obtient maintenant en surchargeant les élèves. J'espère le prouver dans ma troisième partie. On emploierait les deux heures ainsi conquises, soit en récréations de quelques minutes placées entre les divers exercices, soit en conférences et lectures faites librement à la bibliothèque, soit enfin à la gymnastique[1].

Les conférences dont je parle ici ne sont pas des leçons supplémentaires faites par un professeur ou un répétiteur; ce sont des conversations ou des interrogations entre élèves. Peut-être, dans les premiers temps et pour ménager la transition, serait-il à propos qu'un professeur y assistât, mais sans trop faire sentir son autorité, et surtout à titre d'homme expérimenté et de bon conseil. Avec un peu d'habileté, on peut tirer beaucoup de profit de ces réunions, soit pour les sciences, soit pour les lettres. Les élèves s'y donnent le plaisir d'avoir un bureau, de faire des lectures, de parler plus librement que dans la classe, et de se livrer à certaines témérités qui sont sans danger dans ces conditions, et peuvent être un bon apprentissage de la vie d'étudiants qu'ils mèneront dans les facultés. Cette coutume, très-générale dans les écoles anglaises, était en honneur chez les jésuites, qui avaient dans leurs maisons toutes sortes de congrégations et d'académies. Ils n'avaient garde de donner à ces académies une importance exagérée, et de leur permettre de détourner les esprits du travail ré-

1. M. Fonssagrives insiste pour que le temps du travail intellectuel (classes et études) ne dépasse pas sept heures par jour. C'est le chiffre moyen en Angleterre. (*L'Éducation physique des garçons*, p. 142.)

gulier de la classe; au contraire, ils dirigeaient, sans paraître y toucher, ces conversations et ces travaux supplémentaires de façon à compléter les études ordinaires par des études analogues au fond, mais qu'ils savaient rendre plus attrayantes en y ajoutant un air de liberté. Leurs élèves y prenaient l'habitude de converser entre eux et avec leurs maîtres, tandis qu'on sort de nos lycées sans savoir ce que c'est que de parler librement et respectueusement à un supérieur.

Il n'y a pas un moment, dans toute la vie du lycéen, pour la conversation proprement dite. A l'étude, il travaille solitairement et n'a pas même le droit de consulter son voisin à voix basse; en classe, il répond quand il est interrogé, ou lit le devoir qu'il a composé d'avance. Pendant les récréations, ce qu'il a de mieux à faire, c'est de courir. Rien de tout cela ne lui donne l'idée d'un salon. En prenant un peu de peine, on ferait un salon de la bibliothèque du collége; le proviseur pourrait même ouvrir le sien, à certaines heures, et y recevoir, à titre de visiteurs, les meilleurs sujets de chaque classe. On mettrait son grand uniforme, et, sans sortir du lycée, on passerait une heure dans le monde. Ce n'est pas là qu'on prendrait le goût des plaisirs frivoles et des conversations vides. Un homme instruit, laborieux, honnête, d'habitudes élégantes quoique modestes, a bien des choses à apprendre à un enfant, qu'il ne lui enseignera pas du haut de la chaire. Nos colléges, qui ont été d'abord des cloîtres, qui sont à présent des casernes, gagneraient beaucoup, à mon avis, à devenir enfin des familles.

Je parle des internes jusqu'ici, et de leurs règlements; je sais qu'on échappe à une partie des incon-

vénients que je signale en gardant ses enfants chez soi, et en leur faisant seulement suivre les classes du lycée. Un écolier n'est pas obligé dans la maison paternelle de rester des heures entières sans se mouvoir ; il voit un peu le monde ; il apprend à se présenter, à parler ; il travaille, dans une certaine mesure, à sa mode et à ses heures. Cependant, s'il échappe au règlement, il n'échappe pas au programme. Il a le même nombre de devoirs à faire, les mêmes leçons à apprendre par cœur. Nous sommes toujours en présence de six à sept heures de travail personnel, outre le temps des classes, si on ne se décide pas à porter la main sur le programme lui-même, et à donner à tous les enfants le temps de grandir et de se faire forts. Justement, j'arrive à présent aux exercices gymnastiques, et il est bien entendu qu'il n'est pas nécessaire d'être renfermé entre les quatre murs d'un collége pour en avoir besoin [1].

1. Ces exercices, sous le nom de jeux athlétiques (la paume, le ballon, le canotage, la course, le cricket), tiennent une place exagérée, on pourrait dire la première place dans les colléges anglais. (Demogeot et Montucci, *Il.*, p. 20.)

CHAPITRE III

EXERCICES GYMNASTIQUES

Quand on a parlé d'introduire la gymnastique dans les écoles primaires, les adversaires et les tièdes ont soutenu, qu'au moins dans les campagnes, la gymnastique était bien inutile; que les petits paysans en faisaient, tout juste comme M. Jourdain faisait de la prose, courant toute la journée, montant sur les arbres, partageant le travail des champs avec leurs parents dans la mesure de leurs forces, et ne rentrant au logis qu'à l'heure des repas. On a répété la même chose pour les apprentis et les enfants des fabriques. Il paraissait absurde de leur imposer des mouvements réglés, et en définitive une nouvelle fatigue, quand on faisait des lois tout exprès pour limiter la durée de leur travail. Ces arguments prouvent seulement qu'on ne sait pas ce que c'est que la gymnastique. Les fils de paysans prennent du mouvement, cela est vrai; et en général, pourvu que leur nourriture ne soit pas trop insuffisante, ils deviennent robustes. Mais ils ne deviennent pas adroits; leurs forces ne sont pas bien équilibrées, leur aspect est souvent

lourd et disgracieux; ils ne savent faire exactement que ce qu'ils ont appris, et sont les plus gauches du monde quand il est question de s'appliquer à une nouvelle sorte de travail. Leur force même, qui tient à l'usage constant des muscles, n'est pas toujours accompagnée d'une bonne santé. Il y a autant de différence entre le mouvement uniforme, mal réglé, sans autre but que l'exécution d'un travail, et le mouvement étudié, varié, combiné, qui développe également chaque membre, et dont le but unique est de produire la vigueur et la santé, qu'entre les hurlements discordants qu'on entend le dimanche dans nos églises de campagne, et un concert de voix et d'instruments dirigé par un chef d'orchestre habile. Je ne sais pas si le laboureur tracera mieux son sillon, ou fera plus de besogne dans sa journée, pour avoir appris la gymnastique ; mais je suis sûr qu'il se portera mieux, qu'il se fera remarquer par son aptitude à tous les exercices s'il entre dans l'armée, et que, quand il aura quelque chose à faire en dehors de son métier, ce qui arrive très-fréquemment, il le fera mieux que tous les autres. Cela est encore plus vrai pour les ouvriers que pour les laboureurs. Tous les ouvrages ne sont pas des ouvrages de force. Un forgeron, un charpentier a des bras redoutables; je ne vois pas ce qu'un tailleur ou un cordonnier, qui passe tout le jour, sur sa chaise ou son établi, occupé à coudre, gagne de force à ce métier-là. Un margeur reste constamment assis et ne fait qu'un mouvement machinal de la main ; un rattacheur se meut dans un espace de quelques mètres, et apprend tout au plus à faire un nœud dans un fil qui se casse. Ce n'est pas contre l'excès de mouvement, c'est contre l'excès d'immobilité qu'ils ont

besoin d'être protégés. Quand les enfants sortent de l'atelier, ils ne s'assoient pas ; ils courent : vous avez là une indication infaillible. En visitant, dans la Gironde, la maison de reclusion pour femmes qu'on a établie à Cadillac, dans le château du duc d'Épernon, je remarquai que, pendant la récréation, presque toutes les femmes se promenaient une à une, à la file indienne, en gardant la distance réglementaire sous l'œil vigilant des sœurs, tandis qu'on permettait à une vingtaine d'entre elles de s'asseoir dans un coin de la cour, sur les marches d'un escalier de pierre. J'en compris la raison en visitant les ateliers : les promeneuses restaient toute la journée sur un banc, à couper et à coudre ; et les autres se tenaient debout, occupées à repasser. Les rattacheurs sont aussi debout ; mais ils ne font que quelques pas nonchalamment, et ce peu de mouvement n'apaise pas le besoin d'activité physique qui est si vif chez les enfants.

Mais il ne s'agit ici ni de jeunes ouvriers, ni de jeunes paysans. L'enfant dont nous nous occupons a été élevé dans une ville ; il a très-peu couru et très-peu marché ; on l'a tenu cloué cinq heures par jour sur les bancs de l'école, et cela dès l'âge de six ans. A présent qu'il est au collége, s'il est externe, sa plus grande fatigue physique consiste à franchir quatre fois l'espace qui sépare la maison de ses parents du lycée ; s'il est interne, il a ses trois récréations, qui, mises au bout l'une de l'autre, ne font tout au plus que deux heures. La nuit, il couche dans la même chambre que trente camarades ; il passe avec eux, dans une autre chambre, sept heures par jour, et neuf heures s'il se prépare à l'École normale ou à l'École polytechnique, assis sur un banc et penché sur un pupitre, avec interdic-

tion formelle de se lever et d'étendre les bras. Il est dans les mêmes conditions physiques pendant les quatre heures de classe. Ces onze, douze ou treize heures ne sont pas seulement des heures d'un repos débilitant pour le corps; c'est un temps de contention d'esprit extrêmement pénible, et qui se traduit infailliblement par une grande fatigue corporelle. On l'introduit à huit ans dans cette machine; il y passe dix ans. Il y entre enfant, et il en sort homme fait; et cependant les rouages fonctionnent pendant tout le temps à peu près de la même manière. M. Fonssagrives n'est que l'écho de tous les médecins quand il trouve qu'on fait un partage trop inégal entre l'esprit et le corps, en donnant à l'esprit onze heures, au corps deux heures. La manière dont on forme l'esprit peut n'être pas parfaite; elle est du moins constamment étudiée, renouvelée, améliorée; pour le corps, on le laisse, pendant ces deux heures qu'on lui abandonne, sans aucune direction. Il n'est pas même vrai de dire qu'il a deux heures pour lui, car la musique a le droit de lui en prendre plus de la moitié. Si l'on donne enfin une troisième heure, comme tous les esprits sensés le demandent, et si on exige désormais que trois heures de récréation soient trois heures de mouvement, il en résultera un grand bien pour le corps, et par conséquent pour l'esprit. Mais n'y a-t-il pas mouvement et mouvement? Il y a certes des mouvements qui disloquent, éreintent, épuisent, et d'autres qui assouplissent et fortifient. On a fait une étude de ces deux sortes de mouvements. D'habiles gens s'y sont appliqués, et peu à peu, en ont tiré une suite de préceptes, qui, mis en pratique, donnent des résultats importants pour la force, l'agilité, la santé. En Allemagne, de-

puis un demi-siècle, on enseigne la gymnastique aux enfants jusque dans le moindre village. Les Anglais sont célèbres dans le monde entier par leur amour pour tous les exercices violents, le cricket, le pugilat, le canotage, la chasse. En France même, après une longue indifférence, on a introduit la gymnastique dans la marine et dans l'armée. On a bien aussi décrété qu'on ferait de la gymnastique dans les colléges et dans les écoles : ce serait un long recueil que celui de toutes les ordonnances et de toutes les circulaires qui ont pour objet de prescrire ces enseignements; et ceux qui croient qu'une chose ordonnée est une chose faite, doivent s'étonner que nous ayons encore des enfants gauches et malingres. La vérité est qu'on a traité jusqu'ici la gymnastique comme les langues vivantes; c'est-à-dire qu'on perd une heure par semaine pour faire semblant de l'enseigner, et qu'en réalité on ne l'enseigne pas. Je parle là du passé; car j'espère que les efforts tentés depuis 1871 porteront leurs fruits.

Toute notre pédagogie remonte aux Grecs, au moins pour les études littéraires; pourquoi faut-il qu'on ne leur ait emprunté que cela? La pédagogie des Grecs se composait de deux parties : la musique, qui est l'éducation de l'esprit, et la gymnastique, qui est l'éducation du corps. Ils donnaient la même importance à ces deux sortes d'éducation : d'abord parce qu'ils aimaient la force et la beauté du corps, et qu'ils savaient le prix de la santé; et ensuite parce qu'en améliorant le corps, ils étaient certains de travailler à l'amélioration de l'âme. Voici comment parle Platon dans sa *République* :

« Le but de l'éducation fondée sur la musique et sur

la gymnastique, n'est pas, mon cher Glaucon, comme on se l'imagine, de former l'âme par la musique et le corps par la gymnastique.

— Explique-toi.

— Il se peut fort bien que l'une et l'autre aient été établies principalement pour former l'âme[1]. »

Les Grecs tenaient autant à la beauté qu'à la force, parce qu'ils étaient véritablement artistes, et il y a certainement un lien entre ces deux vertus. Non-seulement tous les Grecs qui ont traité spécialement de l'éducation abondent en préceptes sur la gymnastique, mais on voit dans tous leurs livres, et dans tout ce que nous savons de leurs habitudes, qu'ils s'en préoccupaient toute la vie. Ils étaient tous soldats et tous athlètes, quoiqu'il y eût des athlètes de profession. La course à pied, à cheval, en char, la lutte, le pugilat, tenaient dans les fêtes publiques et dans les cérémonies religieuses une plus grande place que l'art dramatique, où ils excellaient.

Il en fut de même des Romains, avec cette différence que les Romains se soucièrent beaucoup moins de la beauté, et beaucoup plus de la force. Nous lisons avec tant de ravissement les écrivains du grand siècle qu'ils nous cachent un peu ce qu'il y avait de sauvage dans le fond de la société romaine, même pendant le règne de Virgile. Platon dit qu'il faut mener les enfants à la guerre sur des chevaux, les rendre spectateurs du combat lorsqu'on le peut sans danger, et leur faire en quelque manière goûter le sang, comme on fait aux jeunes chiens de meute[2]. L'éducation des Grecs n'était

1. Platon, *la République,* liv. III, trad. fr., t. VII, p. 177.
2. *Ib.,* liv. VII, trad. fr., t. VIII, p. 113.

pas aussi farouche qu'on pourrait l'induire de ces paroles, elle était seulement virile; mais les Romains avaient de la férocité dans leur éducation et dans leurs mœurs. Ils gardaient à la lèvre des gouttes du lait sanglant de la Louve. Sous la république tous les citoyens romains étaient soldats depuis dix-sept ans jusqu'à quarante-six, ou du moins pendant toute cette période de leur vie, ils pouvaient être choisis par les consuls ou par les tribuns et incorporés dans l'armée. Quoiqu'on fît constamment des exercices dans le champ de Mars [1], il arrivait fréquemment que des jeunes gens servaient comme volontaires avant l'âge de dix-sept ans pour se fortifier, pour s'aguerrir; et ce fut seulement à l'époque de la seconde guerre punique que les *prætextati* obtinrent de faire compter comme années de service ces campagnes anticipées [2].

On peut voir dans Polybe [3], dans Josèphe [4], dans Végèce [5], comment les soldats étaient exercés au métier de la guerre. On les habituait à la marche et à la course; ils portaient, dans les marches, non-seulement leur armure, qui était très-pesante, mais leurs tentes et leur farine [6]. On faisait même pour les jeunes recrues des armes d'un poids extraordinaire qui ne servaient qu'aux exercices, afin que plus tard les véritables armes leur parussent légères, malgré leur pesanteur.

1. Végèce, *de Re milit.*, lib. I, cap. x.
2. Tite-Live, liv. XXII, chap. LVII.
3. *Histoires*, liv. VI, chap. XIX.
4. *De Bello Jud.*, lib. III, cap. VI.
5. *De Re milit.*, lib. I, cap. x.
6. *Id.*, *ib.*, cap. X-XIX. — « Ils portent, dit Cicéron (*Tuscul.*, II), leur nourriture pour plus de quinze jours, tout ce qui est à leur usage, tout ce qu'il faut pour se fortifier; et à l'égard de leurs armes, ils n'en sont pas plus embarrassés que de leurs mains. »

On leur enseignait à sauter, à nager, à lancer des javelots, à se servir de l'épée, de la lance, de la fronde, à monter à cheval, à sauter tout armés sur un cheval, du côté droit ou du côté gauche.

> Cursu, luctando, hastâ, disco, pugillatu, pilâ,
> Saliendo sese exercebant[1].

Il est curieux de comparer les chapitres de Végèce à ce qui se fait aujourd'hui dans la plupart des gymnases. L'analogie est encore plus complète, si l'on rapproche les exercices des soldats romains, de ceux de notre jeune noblesse pendant les siècles de chevalerie[2]. On peut lire tous ces détails dans le *Panégyrique de Trajan*[3]. Nous voyons que les plus grands généraux et même les empereurs, prenaient part aux exercices des jeunes gens, et quand ils étaient les plus adroits et les plus forts, leurs historiens ne manquaient pas de le dire et de leur en faire un sujet de louanges[4].

1. Plaut., *Bacchid.*, act. III, sc. III.

2. Voici par exemple quelques lignes de l'historien de Boussicault : « Il s'essayoit à saillir sur un coursier tout armé ; puis autre fois, couroit et alloit longuement à pied pour s'accoustumer à avoir longue halcine et souffrir longuement travail, autre fois férissoit d'une coignée et d'un mail grande pièce et grandement. Pour bien se duire au harnois, et endurcir ses bras et ses mains à longuement férir, et pour qu'il s'accoustumast à légèrement lever ses bras, il fesoit le soubresault armé de toutes pièces, sauf le bacinet ; et en dansant, le fesoit armé d'une cotte d'acier ; sailloit, sans mettre le pied à l'étrier, sur un coursier.... Si deux parois de plastre feussent à une brasse l'une près de l'autre qui feussent de haulteur d'une tour, à force de bras et de jambes, sans aultre aide, montoit tout au plus hault, sans cheoir au monter ne au dévaloir. Item, il montoit au revers d'une grande échelle tout au plus hault, sans toucher des pieds, mais seulement sautant des deux mains ensemble d'échelon en échelon, armé d'une cotte d'acier, etc. » (Chap. VII.)

Voilà un grand capitaine!

3. Pline, *Panégyrique de Trajan*, chap. XIII.

4. Sénèque, ennemi de la gymnastique parce qu'il affectait un

Le corps de la légion, quand la légion conservait encore son organisation primitive, n'était composé que de citoyens, et de citoyens pesamment armés. « Pour qu'ils pussent avoir des armes plus pesantes que les autres hommes, dit Montesquieu[1], il fallait qu'ils se rendissent plus qu'hommes : c'est ce qu'ils firent par un travail continuel qui augmentait leur force, et par des exercices qui leur donnaient de l'adresse, laquelle n'est autre chose qu'une juste dispensation des forces que l'on a. » Dans Rome même, on préférait à toutes les fêtes[2] les cruels jeux du cirque, où la foule se régalait de l'odeur du sang et du spectacle de la mort ; les grands Thermes qui, sous les empereurs, devinrent les lieux de réunion les plus accoutumées, contenaient, à côté des *exedræ*, des xystes, des stades et des palestres. Puis, la servitude énerva tout, les esprits, les caractères, les corps ; et les barbares renversèrent toute cette civilisation romaine, que les Romains ne pouvaient plus défendre.

Quand, au bout de quelques siècles, les barbares retournèrent dans les ruines qu'ils avaient faites, pour y chercher les vestiges de la civilisation anti-

grand mépris pour le corps, permet pourtant quelques exercices, qui sont toute la gymnastique d'aujourd'hui. « Sunt exercitationes et faciles et breves, quæ corpus et sine morà laxent, et tempori parcant, cujus præcipua ratio habenda est. Cursus, et cum aliquo pondere manus motæ, et saltus, vel ille qui corpus in altum levat, vel ille qui in longum mittit, vel ille, ut ita dicam, saliaris, aut, ut contumeliosiùs dicam, fullonius. Quod libet elige; usu fit facile. » (Sen., *Epist.* xv.)

1. *Grandeur et décadence des Romains*, chap. II.

2. Primo actu placeo : quùm interea rumor venit
Datum iri gladiatores, populus convolat :
Tumultuantur, clamant, pugnant de loco.
(Terent., Prologus in *Hecyram*.)

que, ils n'empruntèrent aux Grecs et aux Romains que les études littéraires, c'est-à-dire la musique; pour la gymnastique, nul n'y songea. Le clergé à cette époque était seul préoccupé de l'éducation; il n'y avait d'écoles, à l'origine, que pour lui; et quand les lettres commencèrent à se répandre, il n'y eut d'écoles que par lui. L'Université de Paris et quelques autres finirent par échapper à la domination des évêques; et pourtant, même au moment où ce grand corps jouissait de toute sa splendeur, il était en majorité composé de prêtres et luttait jour par jour contre le chancelier de Sainte-Geneviève et le chancelier de Notre-Dame, qui conservèrent jusqu'à la fin le droit exclusif de conférer la licence. Le chantre de Notre-Dame était maître absolu des petites écoles, où l'on enseignait quelquefois le latin et les mathématiques[1], et qu'il ne faut pas confondre avec les écoles des maîtres écrivains[2]. Les ordres mendiants, après des alternatives de victoires et de dé-

1. Un nommé Du Roure, dont l'école était située au Palais, rue Neuve-de-Lamoignon, allait jusqu'à annoncer qu'il enseignait la grammaire, la rhétorique, la philosophie, les mathématiques, la théologie, la jurisprudence, la médecine, la mécanique, la fortification, la géométrie, la chronologie, le blason, l'astronomie, la jurisprudence romaine, les ordonnances, la coutume, les principes hébraïques et le droit canon. (Philibert Pompée, *Rapport historique sur les écoles primaires*, p. 107; cité par Ch. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, t. I, p. 238.) Quoiqu'on ne voie pas figurer dans cette longue liste la danse et l'équitation, il est permis de conjecturer que l'école de Du Roure était une de ces *académies* dont la première remonte à Pluvinel et à Labroue, sous Henri IV, et qui dépendaient du grand écuyer, comme les maîtres écrivains dépendaient du prévôt de Paris et les maîtres d'école du chantre de Notre-Dame; mais il n'en est pas moins certain que les petites écoles empiétaient sur l'enseignement des collèges, et que l'Université se plaignit fréquemment de la concurrence illégale qu'elles lui faisaient.

2. Voyez l'arrêt du Parlement, 2 juillet 1661.

faites, finirent par s'introduire dans l'Université, qui se trouva inopinément accrue d'un nombre prodigieux de moines, et les jésuites créèrent à côté d'elle comme une université rivale, à laquelle il ne manquait que le droit de conférer des grades[1]. Mais que l'enseignement fût donné par les jésuites, ou par les mendiants, ou par l'Université elle-même, il conservait toujours quelque chose de clérical. La plupart des régents étaient prêtres ; parmi les laïques, ceux qui ne gardaient pas le célibat, compromettaient leur avenir par leur mariage et perdaient une partie de leur autorité[2]. Il y avait même des prêtres parmi les étudiants ; il suffisait d'être régulièrement inscrit pour relever exclusivement des juges d'église. Les conservateurs des priviléges de l'Université étaient des évêques. La faculté de théologie, dont elle tirait son principal lustre, était une assemblée de définiteurs de la foi. Les colléges de boursiers, seuls connus dans les premiers siècles, et les colléges de pensionnaires libres qui se formèrent plus tard et devinrent très-nombreux par l'influence et sous l'impulsion des jésuites, avaient pris tout naturellement les habitudes des cloîtres, et les écoliers y étaient traités comme des novices. La noblesse, en sortant du collége, entrait dans les académies, ou salles de

1. En 1722, les jésuites obtinrent de fonder deux universités, l'une à Pau et l'autre à Dijon; mais ils ne jouirent pas longtemps de ce privilége, puisque leur Société fut bannie en 1764.

2. Il fut même question de les exclure des charges. La question fut portée devant le conseil d'État qui la laissa indécise. Napoléon, dans le Statut de 1808, la trancha en faveur du célibat. « Les proviseurs et censeurs des principaux lycées, les principaux et régents des colléges, ainsi que les maîtres d'étude de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune. » (Art. 101.)

manége, et se préparait ainsi au métier des armes; mais les clercs et les bourgeois négligeaient absolument les exercices du corps[1].

L'Université impériale ne sut faire dans le règlement de ses lycées qu'une copie servile des colléges de l'ancienne Université, qui n'étaient que des couvents. Comparez le règlement du 4 décembre 1769 à celui du 17 mars 1808. Voyez surtout le titre XIV[2].

1. « Jusqu'ici, je n'ai parlé que des études qui servent à perfectionner l'âme, en formant l'esprit et les mœurs. Il faut dire aussi quelque chose de celles qui pourraient servir au corps, puisque après notre âme il n'y a rien qui nous doive être si précieux que cette autre partie de nous-mêmes; et que l'union étroite de l'une et de l'autre fait que l'âme n'est point en état de bien agir, si le corps n'est bien disposé. Je sais que cette sorte d'étude n'est point en usage parmi nous. On connaît assez les biens du corps, la santé, la force, l'adresse, la beauté : mais on croit qu'il faut que la nature nous les donne. L'art de les acquérir est tellement oublié, que s'il n'était certain que les anciens l'avaient trouvé, et l'avaient poussé à une grande perfection, peut-être ne croirait-on pas qu'il fût possible. C'est cet art que les Grecs nommaient *gymnastique*, qui consistait principalement dans l'exercice du corps, c'est pourquoi il est hors de mon sujet.... je laisserai donc ce traité des exercices à quelqu'un qui en sera mieux instruit que moi.... Tout ce qui donne de la force, sert aussi beaucoup mieux à la santé, que la force suppose nécessairement. Or, ce qui fortifie n'est pas, comme croit le vulgaire, manger beaucoup et boire beaucoup de vin, mais travailler et s'exercer en se nourrissant et se reposant à proportion. Les exercices les plus à l'usage de tout le monde, sont de marcher longtemps, se tenir longtemps debout, porter des fardeaux, tirer des poulies, courir, sauter, nager, monter à cheval, faire des armes, jouer à la paume, et ainsi du reste selon les âges, les conditions et les professions auxquelles on se destine. J'en laisse le détail à ceux qui voudront bien peut-être, un jour, donner quelque traité des exercices. » (L'abbé Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, chap. XXI.)

2. Plusieurs des prescriptions de ce règlement étaient encore en usage sous la Restauration, et méritaient d'être conservées. Je citerai particulièrement les examens semestriels, les conférences de philosophie, les répétitions faites pendant l'étude du soir par les maîtres d'étude de quartier. Dans ce long règlement de 1769, dressé pour

L'empereur pensait qu'on n'accoutumerait jamais trop les enfants à obéir. Il établit quelques exercices militaires que la Restauration abandonna, pour revenir, sans aucun mélange, aux anciennes habitudes claustrales. Pendant trente ans, le nom même de la gymnastique fut presque oublié. Elle n'a commencé à avoir des partisans qu'après la Révolution de 1830, et elle n'en a jamais eu ni de bien nombreux, ni de bien puissants.

De temps en temps un écrivain prêche le sermon que je répète ici tant bien que mal ; on avoue qu'il a raison, et il n'en est pas davantage. Ou bien, c'est un orateur, appartenant au tiers état des assemblées délibérantes, qui n'a pas le droit par conséquent d'aborder les grandes questions politiques, et qui, sentant son infériorité, s'occupe faute de mieux des questions d'éducation. Le ministre lui promet en trois mots de rendre la gymnastique obligatoire. Il fait le lendemain une circulaire, que les proviseurs ne lisent pas, et il dépense une centaine de mille francs à acheter des trapèzes. Cela fait peine, quand on visite un lycée, d'y voir le tremplin, le cheval de bois, les traverses, les échelles de corde, les trapèzes, les baguettes, les haltères, et d'apprendre que tout cela ne sert à rien ni à personne. J'avais résolu de mieux faire. La Chambre m'avait donné deux cent mille francs, outre les crédits ordinaires. M. Duruy, dont le zèle et l'activité étaient infatigables, avait

le collége Louis-le-Grand en exécution de deux arrêts du Parlement, et qui entre dans les détails les plus minutieux, il n'y a pas un mot sur la gymnastique. Le titre IX qui porte ce titre : *De la politesse et de la propreté*, contient (art. 11) cette singulière prescription : « Ils laveront leurs mains au moins une fois chaque jour. »

formé une excellente commission, restée en activité, et qui ne demandait pas mieux que de me seconder. La Ville de Paris faisait des sacrifices. J'avais l'appui assuré, et très-intelligent, de mon collègue le général de Cissey. Quelques-uns des proviseurs étaient pleins de bonne volonté. Les élèves et les familles commençaient à répondre. J'espère que ce mouvement ne s'arrêtera pas. Il faut en haut une volonté très-ferme, parce qu'on a contre soi l'ignorance, la routine et les programmes d'examen. Nous avons eu, à Paris, le gymnase du colonel Amoros, qui appliquait les principes de Pestalozzi; celui de Triat; nous en avons aujourd'hui un assez grand nombre, entre autres, celui de M. Paz, où je me vante d'avoir été un élève assidu jusqu'à l'âge de cinquante-cinq ans. L'habile professeur du lycée Louis-le-Grand, M. Lainé, a gouverné longtemps la gymnastique à l'hôpital des Enfants malades, où ses remèdes, au témoignage d'un juge compétent, M. Bérard[1], étaient plus efficaces que tous les autres agents de la thérapeutique. L'école de Joinville-le-Pont, dirigée dans le principe par le colonel d'Argy, et aujourd'hui par le commandant de Féraudy, fournit d'excellents moniteurs à toute l'armée. Il se fonde des sociétés libres de gymnastique, parmi lesquelles je veux citer celle de Reims, qui est admirable, et celle du Havre, dont j'ai l'honneur d'être président. On commence à faire des fêtes de gymnastique, comme il y a des assauts de maîtres d'armes et des concours d'orphéons.

1. Rapport à M. Fortoul, ministre de l'instruction publique, par M. Bérard, professeur à la Faculté de médecine de Paris, président de la commission de gymnastique. 13 mars 1854.

Tout cela n'est encore qu'à côté de nous, et non pas en nous. Les convictions sont très-rares. L'entrain n'y est pas. M. Bérard, dans son Rapport de 1854, affirme que sur 150 sous-officiers exercés au fort de Vincennes (ou plutôt au fort de la Faisanderie, à Joinville-le-Pont, près Vincennes), pas un seul, dans un espace de six mois, n'avait passé un seul jour à l'infirmerie. Il rappelle qu'à l'hôpital des Enfants, tous les malades qui avaient la chorée, maladie dont la source est dans le centre nerveux, ont été guéris par la gymnastique. Il demande pourquoi nous ne pourrions pas opérer sur le corps humain les merveilles que les horticulteurs et les laboureurs accomplissent sur les plantes et les animaux. « Créer la matière organisée, dit-il, est et sera à tout jamais au-dessus de la puissance de l'homme. Mais qu'on donne à l'homme une créature vivante, il la modifie, il la pétrit à son gré. Pour subvenir à ses besoins naturels, pour satisfaire ses appétits factices, il a transformé en quelque sorte les animaux qu'il s'est soumis. Chez ceux-ci, qu'il destine à sa table, il a amoindri le poids relatif du squelette, diminué la tête, raccourci les membres, et démesurément amplifié les masses charnues et succulentes que la digestion élaborera. Chez ceux-là, dont il utilise la vitesse, il a élevé la taille, effilé les membres, élargi la poitrine et desséché les muscles. Ce pouvoir de modifier les êtres vivants, il le fait sentir à ses semblables; et tandis que soumis à certaines pratiques, tel homme acquiert les formes athlétiques et l'énergie musculaire qui assurent le triomphe dans ces luttes si chères à l'Angleterre, cet autre, obéissant à des règles différentes, se verra méthodiquement ré-

duit au poids qu'il ne pourrait dépasser sans renoncer à la profession qui le fait vivre. » M. Bérard cite les prodiges, pour montrer combien il est facile d'obtenir, à moins de frais, ce que nous cherchons, la santé, l'agilité, une force bien équilibrée. A Rome, où les exercices des athlètes, destinés à la course et au pugilat, différaient essentiellement de ceux des gladiateurs, on donnait, comme à volonté, aux uns cette force pondérée, et l'élégance de la forme et des mouvements, aux autres la structure massive et la musculature redoutable qui les transformait en bêtes féroces. Au premier coup d'œil jeté sur les bas-reliefs antiques, cette différence saute aux yeux[1]. Des exemples si palpables, un si grand intérêt ne suffisent pas jusqu'ici pour nous émouvoir. M. de Laprade dit que, pour tous les exercices du corps, les établissements religieux prennent le pas sur les établissements universitaires. Il n'importe; s'ils avancent, il faudra bien qu'on les suive. J'en serai pour ma part profondément reconnaissant aux initiateurs. Le ministre de la guerre tient compte aux candidats pour l'école de Saint-Cyr de leur expérience en escrime, en natation et en équitation. Il faudrait élargir un peu cette mesure. Si le ministre de la guerre et celui de la marine voulaient bien accepter les notes de gymnastique comme élément de classement dans le concours d'admission, et introduire ainsi l'éducation physique dans le programme, qui est notre maître souverain, ils renouvelleraient la race en peu d'années, surtout en ayant soin d'étendre cette innovation

1. J.-J. Ampère, *l'Histoire romaine à Rome*, Paris, 3e éd., 1872, chap. XIII, t. IV, p. 29 *sqq*.

aux examens pour le volontariat d'un an. Nous ne ferions, par cette utile réforme, que nous égaler aux nations voisines. Qu'on songe bien que, quand M. Amoros est venu à Paris, il avait déjà fondé un gymnase à Madrid; qu'en Angleterre les exercices du corps prennent une partie considérable, et à mon propre avis, beaucoup trop forte, du temps consacré à l'éducation; que l'institut central de gymnastique à Stockholm produit des résultats merveilleux; qu'il vaut à lui seul, comme le disait à Berzelius un savant français, la peine de faire le voyage de Suède; qu'en Suisse la gymnastique est une institution nationale; que les Allemands y excellent; qu'un médecin allemand fait un cours de gymnastique sans déroger; qu'il n'est pas rare de voir, dans les gymnases et les progymnases, la gymnastique enseignée par un maître pourvu du diplôme de docteur en médecine. Serons-nous toujours devancés par tout le monde? Serons-nous éternellement, malgré notre réputation de frivolité, les esclaves de la routine? Il faudrait d'abord donner l'exemple dans les lycées de Paris. Les exercices militaires, qui sont une branche de gymnastique nouvellement introduite, serviront peut-être d'initiation, pourvu qu'on ait l'esprit de marier les deux choses ensemble. Si la gymnastique prend une fois, dans nos habitudes, la place qu'elle y doit avoir, c'en est fait de l'éducation de précaution, et nous entrons résolûment dans la voie de l'éducation d'endurcissement, qui est la vraie et la seule éducation physique.

On cherche avec anxiété, dans toute maison d'éducation, les moyens de préserver les enfants du vice. C'est pour cela que dans les colléges français, ils

sont sans cesse accompagnés, sans cesse surveillés. On s'efforce, par des conseils paternels, de leur donner des habitudes de réserve et de dignité personnelle; au premier signe qui fait redouter quelque penchant malhonnête, on redouble autour d'eux de sollicitude. Le proviseur, l'aumônier, le médecin sont avertis. Dans les familles les mieux réglées, on n'a pas de précautions plus attentives, ni un langage plus circonspect tant qu'on est dans l'incertitude, plus ferme et plus persuasif quand il ne reste plus qu'à arrêter les progrès du vice. Il n'est pas d'homme accoutumé à réfléchir sur la santé physique et morale des enfants qui ne connaisse l'influence de la gymnastique, soit comme discipline préventive, soit comme moyen de guérison. Quand les enfants prennent un goût très-vif à exercer, avec zèle et mesure, leurs forces croissantes, ils ne connaissent plus ni les insomnies, ni les rêveries malsaines, ni les habitudes efféminées. Rien n'est plus rassurant qu'un collége où tous les enfants, en se couchant le soir, se sentent le corps un peu fatigué. Un bon sommeil s'empare d'eux sur-le-champ, et ils se retrouvent le lendemain avec un esprit joyeux et des membres dispos, également prêts pour les jeux et pour le travail.

C'est presque toujours par ignorance que l'on est injuste. Quand j'ai commencé à m'occuper activement de l'introduction de la gymnastique dans les lycées, mon attention s'est portée d'abord sur les promenades. J'avais vu, comme tout le monde, nos lycéens traverser les rues de Paris, deux à deux, d'un pas languissant, et je me disais que des promenades ainsi faites étaient un amusement bien lugubre. Je me souvenais d'autre part qu'à Sainte-Anne d'Auray,

du temps des jésuites, et dans la plupart des colléges dirigés par des catholiques sur lesquels j'ai été renseigné, on faisait, assez fréquemment, de grandes promenades. Les élèves y pensaient deux mois d'avance, pour le moins. On partait ces jours-là beaucoup plus tôt; on rentrait beaucoup plus tard. La journée tout entière appartenait au plaisir. On se donnait un but : un vieux château, un site remarquable, le bord de la mer, ou encore un pèlerinage. En général, il y avait un goûter servi sur l'herbe, ou même un souper, quand le temps le permettait. Il fallait toujours faire une grande course pour arriver au but, mais on la faisait gaiement, et la fatigue même était un plaisir. J'eus la pensée d'introduire cette coutume dans nos colléges; j'ai appris depuis que M. Duruy avait eu la même idée avant moi; je la lui restitue, et je gagne à cet acte de justice l'avantage de pouvoir dire que l'innovation est excellente. Il est évident qu'on n'avait pas obéi à la première circulaire; on commençait l'an dernier à donner suite à la seconde, très-doucement, très-partiellement, parce que l'Université ne se dérange pas facilement de ses usages. M. Mourier, le vice-recteur, me donnait pour cela, comme pour bien d'autres choses, un concours très-actif, et avec des proviseurs tels que MM. Joguet et Denis, j'étais bien sûr de réussir. J'avais imaginé de donner à nos promenades un but instructif; M. de Laprade me pardonnera aisément, car il s'agissait de ce genre d'instruction qu'on acquiert sans aucun effort, et qui est elle-même un plaisir. Il recommande lui-même, en termes excellents, d'augmenter l'attrait de la promenade. « Rendez à la vie du corps et du cœur ces cinq heures (trois heures,

M. de Laprade) soustraites au fonctionnement mécanique du cerveau; donnez-les à la gymnastique, à la promenade, au grand air, à la conversation avec les parents ou les maîtres, aux jeux naturels à l'enfance, à ces charmantes études qui peuvent se faire en pleins champs : botanique, géologie, histoire naturelle, philosophie morale, et je soutiens qu'au bout de dix ans que dure en moyenne la vie de collége, vous aurez ainsi des bacheliers plus instruits, mieux portants, plus moraux, plus *hommes* enfin[1]. » Voilà, dans un seul plaisir, une grande variété de plaisirs. La variété entrait aussi, comme élément essentiel, dans notre système.

Ainsi, quand le temps était incertain et la campagne impossible, on allait tout droit au musée du Louvre. Tantôt nous nous faisions accompagner par un de nos professeurs de dessin, le plus souvent par un professeur d'histoire ou de belles-lettres. Il n'y a pas d'enseignement professé dans une chaire qui puisse égaler la vivante leçon donnée et reçue à côté d'un chef-d'œuvre. Ce ne sont plus des mots qui entrent dans les oreilles; c'est l'art grec qui se révèle dans sa radieuse beauté; c'est la vie antique qui se manifeste par ses monuments. Au besoin, nous aurions fait appel à la bienveillance des conservateurs. Quel est le savant ou l'artiste qui n'eût été heureux de donner sur place une leçon à ce jeune auditoire, et de lui montrer des merveilles que les étrangers seuls connaissent, et que les Parisiens ignorent? Plus d'un amateur éclairé, qui a passé dix ans dans un collége de Paris, va ensuite visiter les musées de

1. *L'Éducation homicide*, 2e éd., p. 125.

Hollande et d'Italie, et se persuade que nous n'avons au Louvre que des tableaux de second ordre. C'est tout au plus si on va voir la Vénus de Milo, à cause du bruit qu'elle a fait, et on passe rapidement, pour parvenir jusqu'à elle, au milieu de chefs-d'œuvre admirables qu'on daigne à peine regarder. Nous n'aurions pas négligé, dans ces riches galeries, les beaux meubles, autrefois gardés dans les magasins de la couronne, et que j'y ai fait placer, ni la collection d'émaux et de céramiques, ni les dessins, ni la chalcographie. Nous aurions appris à nos jeunes gens qu'ils pouvaient se procurer là, à très-bas prix, d'excellentes gravures d'après les tableaux des grands maîtres. Peut-être le public aurait-il fini par l'apprendre d'eux. Ce serait un progrès dans nos mœurs que de remplacer par la reproduction des chefs-d'œuvre de l'art, les étranges gravures qui décorent nos appartements. Un autre jour, nous aurions visité Cluny, la Monnaie, l'école des Beaux-Arts. Nous aurions donné une journée à l'extérieur du Louvre, pour admirer les sculptures de Jean Goujon, les belles décorations de Thibaut Métézeau. Un professeur d'histoire nous aurait été bien nécessaire pour cette promenade; mais nous n'avons qu'à choisir dans le riche personnel de nos lycées. C'est encore un professeur d'histoire, qui nous aurait conduits à la Bibliothèque nationale, pour y admirer les livres, les manuscrits, les médailles, les estampes, et le palais lui-même, tout rempli de l'histoire de Mazarin. Rien qu'en longeant les rues, dans une ville qui a été le principal théâtre de l'histoire de la France, il y a toujours quelque chose à enseigner. Un maître d'étude n'y suffit pas; c'est une place d'honneur, que

le proviseur doit revendiquer, ou le professeur le plus célèbre de la maison. Ceux de nos palais qui n'ont pas été rasés ou brûlés, gardent à peine la trace de leur ancienne ordonnance; c'est un bonheur de les reconstruire par la pensée, et d'y faire revivre en imagination les personnages de l'histoire. Nous n'avons plus la maison du chanoine Fulbert, mais en voici la place. Notre-Dame, au cœur de la cité, est pleine d'enseignements. A elle seule, elle raconte la moitié de l'histoire de France. C'est là que Henri IV fut entendre le *Te Deum* aussitôt après son entrée dans Paris; et c'est là aussi qu'après l'abjuration de Gobel fut inauguré le culte de la déesse Raison. Dans cette place de l'Hôtel-de-Ville, ou plutôt dans un recoin de cette place, car nos pères aimaient à s'entasser, on a pendu, écartelé, roué, tourmenté, brûlé. On y a fait force feux de joie. On a crié Vive le Roi à tous les rois de France, et Vive la République à tous les gouvernements provisoires; jusqu'à ce qu'enfin, en un jour de honte éternelle, on ait transformé en ruine sinistre le palais de la Ville de Paris. En remontant la rue Saint-Antoine, on ne trouve rien de l'hôtel Saint-Paul, rien même de la Bastille. *Etiam periere ruinæ.* Cette rue bourgeoise, dont tous les murs, jusqu'aux toits, disparaissent sous les enseignes, a vu la mort de Henri II. Voilà encore debout, dans le quartier Mauconseil, le sombre donjon de Jean sans Peur. De l'élégant palais de Médicis il ne reste plus rien, que la colonne de l'astrologue, mélancoliquement accolée à la Halle au blé. Dans la cour du nouveau Louvre, un savant architecte a dessiné sur le sol les contours du Louvre de Charles V; c'est pour nous, en vérité, qu'il a fait ce travail. Non

loin de là, sur la butte des Moulins, nous retrouvons la place où la Pucelle fut blessée[1]. De l'autre côté, près de Saint-Germain l'Auxerrois, était l'hôtel de l'amiral Coligny ; en remontant vers le cimetière des Innocents — un charnier dont les siècles ont fait une halle — nous foulons la rue de la Ferronnerie où fut assassiné Henri IV. Nous aurions été en pèlerinage à l'hôtel Carnavalet, où vécut si longtemps Mme de Sévigné, et où subsistent encore, dans leur force et dans leur grâce, les saisons colossales de Jean Goujon ; à la rue Neuve-Saint-Étienne, consacrée par le souvenir de Descartes, de Pascal, et pour mêler tous les temps et toutes les renommées, de Rollin et de Bernardin de Saint-Pierre ; à la rue des Marais — non pas une rue, une ruelle — qui garde encore la maison de Racine. Nous aurions évoqué autour de l'hôtel de Rambouillet, les ombres du grand Corneille, de Chapelain et de Voiture. Nous aurions visité la chambre où mourut Voltaire, la rue habitée par J. J. Rousseau, celle où naquit Molière, la place où son corps fut porté quand on ne savait pas si on obtiendrait un coin de terre pour y déposer sa dépouille. Cette ville éternellement agitée laisse tout détruire, tantôt par le temps, tantôt par les émeutiers, tantôt aux frais de ses édiles; elle ne prodigue ni les statues ni les inscriptions: raison de plus pour chercher pieusement les traces de l'histoire, *campos ubi Troja*. Même pour comprendre l'histoire de la Révolution, il faut s'être rendu compte des transfor-

1. Une statue équestre de Jeanne d'Arc s'élèvera bientôt sur la place des Pyramides. Ce sera une des belles œuvres de M. Frémiet. Je m'applaudis d'avoir pu commander ce monument pendant mon passage au ministère.

mations de Paris. Si l'on ignore qu'il y avait tout un quartier, des théâtres, des palais, un marché, l'hôtel des pages, deux casernes entre le Louvre et les Tuileries, on ne peut pas s'expliquer la scène du 10 août. Combien y a-t-il de Parisiens qui sachent où siégeait la Convention? où était la salle des Feuillants? celle des Jacobins? Les étudiants en médecine, qui visitent le musée Dupuytren, ne savent pas toujours qu'ils sont dans le club des Cordeliers. Cet obélisque, entre les Champs-Élysées et les Tuileries, est-il là pour cacher la place de l'échafaud révolutionnaire, ou pour la marquer? Il va sans dire que nous n'aurions oublié ni les Gobelins, ni Sèvres, ni le Jardin des Plantes, et que nous y serions allés, non pas en simples curieux, mais en voyageurs désireux de s'instruire, et conduits par les meilleurs maîtres. Je ne sais si ces excursions nous auraient rapporté plus d'instruction ou plus de plaisir.

Mais c'est surtout la campagne qui m'attirait; c'est là que je voulais aller faire mes provisions de gaieté et de santé. Nous avions organisé, avec le concours de M. Hébert, des promenades géologiques. Le maître, avant le départ, réunissait les explorateurs, et leur donnait, en vingt minutes, quelques notions générales sur le terrain qu'on allait étudier; puis chacun prenait son marteau et son sac, et l'on se hâtait d'aller prendre, en pleine campagne, une leçon dont le souvenir ne s'effaçait pas, et qui valait mieux qu'une partie de barres, soit dit avec tout le respect qu'une bonne partie de barres m'inspire. La topographie et l'histoire avaient aussi leurs jours aux environs de Paris; et l'on sent bien que l'instruction ne venait qu'en seconde ligne dans toutes ces affaires,

et que nous recherchions surtout une bonne fatigue et un grand plaisir. Il faut, au collége, bien travailler et bien s'amuser. Je pense, comme M. de Laprade, que ces dix années de curiosité et de force croissante sont faites pour le bonheur, et qu'on ne les en prive pas impunément.

Les sciences de faits, l'histoire, l'histoire naturelle, la géographie, s'apprennent par les yeux. Montaigne ne se contentait pas de promenades pour son élève; il voulait de vrais voyages, c'est aussi l'avis de Locke; mais ils écrivaient, l'un et l'autre, pour des gentilshommes, et l'éducation n'était pas, de leur temps, gouvernée et tyrannisée par le programme. J'ai senti comme eux la nécessité des voyages, et n'ayant pas à m'occuper des gentilshommes, j'ai pensé à mes protégés naturels, c'est-à-dire aux pauvres. L'Assemblée a bien voulu m'aider à fonder des bourses de voyage, qui pourront devenir un grand moyen d'émulation et une grande source d'instruction. Mais cette question n'est pas ici à sa place; elle reviendra sous ma plume quand je proposerai mon nouveau système sur les bourses. Il ne faut pas songer à voyager avant d'avoir payé au programme le tribut qui lui est dû; et je n'appelle pas voyage une course effrénée à travers la Suisse et l'Italie, pendant le mois des vacances[1].

1. A moins qu'on n'arrive à généraliser le système de Toppfer; mais il sera bien difficile de le faire accepter par les familles françaises. Après avoir mis ses enfants en pension pendant toute l'année, on veut les garder à la maison pendant un mois ou deux : cela n'est que trop naturel. Il vaudrait mieux suivre une méthode inverse, garder ses enfants dix mois, et les faire voyager deux mois sous la conduite d'un maître habile. Pourtant, le directeur du collége Rollin, M. Talbert, a fait une tentative en ce genre, il y a plusieurs an-

Rentrons au collége. Il n'y a eu qu'un cri de tous les enfants, après la guerre, pour demander à faire l'exercice. Ce n'est pas seulement après la guerre. En 1870, beaucoup, parmi les grands, sont partis, devançant l'âge. L'École normale tout entière s'était engagée; elle a eu un mort, plusieurs blessés; elle a mérité deux croix d'honneur et trois médailles militaires[1]. Les élèves du lycée de Condorcet m'écrivirent qu'ils étaient de taille à aller aux remparts. Je leur répondis, comme je le devais, qu'il fallait avoir la permission de leurs pères[2]. Je crois qu'à la rentrée de 1871, nous aurions été mal venus à refuser des fusils; et les familles, averties par l'établissement du volontariat d'un an, les réclamaient aussi, non sans raison. Je ne demandais pas mieux. L'exercice militaire est déjà de la gymnastique, et même une gymnastique excellente. J'avais vu les enfants des écoles primaires anglaises faire l'exercice sans fusil avec une précision parfaite et un plaisir sans égal. Nous avons réussi mieux qu'eux dans nos colléges, et le ministre de la guerre a donné des fusils à tous ceux qui pouvaient les porter et les manier. M. le général de Cissey, M. l'amiral Pothuau ont bien voulu venir au lycée Henri IV, où tous les lycées de Paris avaient envoyé leur bataillon d'élite, passer en revue nos jeunes troupiers, qui n'avaient encore que quatre mois d'exercice, et qui ont fait des mer-

nées. Quelques élèves lui ont été confiés, aux vacances, pour un voyage dans le Midi. On s'est fort loué du résultat.

1. M. Lemoine, fait prisonnier à la bataille de Villiers, est mort de ses blessures dans une ambulance prussienne. MM. Burdeau et Charve ont reçu la croix de la Légion d'honneur; MM. Lande, Szymanski et Mérimée, la médaille militaire.

2. 22 janvier 1871.

veilles. Il faudrait les habituer au tir, bien entendu avec la permission écrite des parents. Le maniement des armes s'apprend en quelques semaines ; le tir demande une aptitude particulière, ou une longue habitude. On a commencé dans quelques colléges. Dans tout cet ordre d'idées, l'administration n'a pas de peine à se donner ; il lui suffit de permettre. Nos enfants n'aiment pas la caserne, et ils ont assez raison ; ils n'aiment guère la discipline, et ils ont tort. Ils aiment tout le reste du métier de soldat, même le danger.

S'agit-il de transformer le collége en régiment ? d'inspirer aux écoliers le goût de la guerre ? Oh ! non, mais de les rendre forts et hardis. Je voudrais qu'on détestât la guerre, et qu'on y fût toujours préparé. Je voudrais surtout qu'on s'habituât à l'image du danger, et au danger lui-même. C'est la véritable prudence. Quand un danger se présente, qui court le plus de risques ? Le brave ? Non, le poltron.

Mors et fugacem persequitur virum
Nec parcet imbellis juventæ
Poplitibus, timidoque tergo [1].

Je me proposais aussi de généraliser le goût et l'habitude de l'équitation ; mais pour cela encore je trouvais des contradicteurs. On craignait de donner aux enfants des habitudes de luxe et des goûts de dépense. Il ne faut pas se laisser aller à cette crainte. On ne devient pas un amateur de courses parce qu'on a appris à monter à cheval, et beaucoup de ceux qui fréquentent les courses n'ont jamais mis les pieds dans

1. Horace, liv. III, ode II.

un manége. Il n'y a peut-être pas un seul exercice du corps contre lequel on n'élève des objections de cette sorte, et toujours avec aussi peu de fondement. Il n'est pas question de rendre l'équitation obligatoire, mais il y aurait tout avantage à en répandre le goût. Les jeunes gens n'ont pas de plaisir plus vif, quand on leur permet de s'y livrer, et je n'en connais guère qui soit plus favorable à leur santé, et plus propre à leur donner de la hardiesse et de la force. Une fois l'éducation finie, il est bien rare qu'on ait l'occasion de prendre un peu de mouvement, et c'est tant pis pour la santé publique. La natation et la chasse, voilà à peu près les seuls plaisirs qui contribuent à entretenir notre corps en bon état; ils ne sont pas à la portée de tout le monde, et on ne peut s'y livrer que rarement. Pour le moindre déplacement, nous avons recours à une voiture. On n'en citait que deux seulement sous François Ier, l'une à la reine, et l'autre à Madame Diane, fille naturelle de Henri II. La première bourgeoise qui en eut une fut la fille de Favereau, riche apothicaire de la rue Saint-Antoine, laquelle était veuve d'un maître des comptes. Elle se montra à Paris dans un carrosse vers le commencement du règne de Henri IV. Longtemps après que l'usage des voitures et même des fiacres fut devenu général, les dames elles-mêmes faisaient encore à cheval de longs voyages. Mais aujourd'hui il n'y a guère que les gens très-riches ou ceux qui ont été élevés à la campagne qui puissent au besoin monter en selle. Le nombre des lycéens que l'on conduit au manége est presque partout dérisoire. Il serait bon de changer un peu cela, à l'exemple des Anglais. A la ville, à la campagne, pour le plaisir, pour les affaires, pour

la santé surtout, on s'en trouverait bien. M. de Cissey m'a conté que, dans la dernière guerre, nos généraux manquaient d'aides de camp lorsqu'ils n'avaient pas un officier d'état-major sous la main. Cela n'arriverait dans aucun pays voisin. Nous sommes propres à tous les exercices du corps, et nous n'en pratiquons aucun.

On dira dans toutes les histoires littéraires que M. Legouvé est de première force à l'escrime : je puis donc en convenir. Il m'a fort malmené pour le peu de zèle que je déployais en faveur des maîtres d'armes. Je valais mieux qu'il ne croyait, et s'il avait dépendu de moi tous nos enfants auraient pris de leurs leçons. La grande difficulté vient de ce qu'un seul élève à la fois reçoit la leçon du maître. Je faisais examiner le système adopté à Vincennes, et recommandé par M. Bérard, président de la commission de gymnastique en 1854, de ranger quarante élèves sur deux files opposées l'une à l'autre, et de leur faire exécuter les mêmes passes au même commandement, en criant à haute voix les mots : *un*, *deux*, *trois*. J'y trouvais le triple avantage de donner un certain entrain aux exercices, de diminuer la fatigue, et d'associer utilement pour le poumon l'action des organes respiratoires à celle de l'appareil locomoteur. Je sais qu'il y a peu d'exercices qui égalent l'escrime, si même il y en a. Tout le corps est en mouvement, les bras, les pieds, la main; l'œil acquiert de la précision ; l'esprit, du sang-froid, de la fermeté, de la promptitude. Tout le secret ne consiste qu'en deux choses : à donner, et à ne rien recevoir ; et il est impossible que vous receviez si vous savez détourner l'épée de votre ennemi de la ligne de votre corps, ce qui ne dépend

que d'un petit mouvement du poignet[1]. Mais, pour faire à propos ce petit mouvement, il faut suivre le jeu de l'adversaire, le deviner, parer les coups instantanément, n'avoir pas une minute d'oubli ou de distraction, et se tenir prêt en même temps à profiter de la moindre faute avec adresse et vigueur. C'est une gymnastique incomparable, et je trouve que M. Jourdain ne perdait pas son temps et son argent, en se mettant dans les mains d'un maître d'armes. Quant au danger de faire des spadassins, il est chimérique. J'avoue seulement que je n'ai jamais bien compris comment l'administration pouvait intervenir. L'escrime est assez populaire dans les lycées; il est difficile de l'y faire enseigner gratuitement; d'ailleurs, les leçons ne sont pas coûteuses et elles le sont moins que jamais, depuis que nous avons partout des instructeurs militaires. Je suis persuadé que, quand le goût de la gymnastique sera devenu très-vif, tous les exercices qui en font partie seront avidement recherchés, l'escrime plus que la plupart des autres, et qu'en somme il y aura moins à pousser qu'à retenir. C'est donc en rendant la gymnastique obligatoire, comme elle l'est dans presque toute l'Allemagne, qu'on donnera l'impulsion à tout le reste.

Une des plus grandes difficultés qu'on rencontre à Paris pour la gymnastique, c'est le grand nombre des élèves dans le même collége[2]. Si les externes suivent les leçons, comme cela est désirable, il devient impossible de rendre l'enseignement quotidien, et il

1. Molière, *le Bourgeois gentilhomme*, acte II, scène III.

2. Le règlement de 1869, qui prescrivait quatre heures de leçon, divisées par demi-heures, n'a jamais pu être observé, faute de temps et d'espace.

n'est vraiment efficace qu'à cette condition. Le lycée Condorcet n'a que des externes; mais la gymnastique y est en faveur parmi les élèves, et ils se porteraient volontiers aux leçons de leurs habiles maîtres. Seulement la cour, quoique spacieuse, l'installation, quoique très-convenable, ne permettent guère qu'une leçon par semaine pour chaque élève, ce qui est beaucoup trop peu. Si on n'en vient pas à doubler le nombre des lycées de Paris, mesure, à mon avis, indispensable, il faudra se décider à créer des gymnases municipaux, qui seront fréquentés, à des heures différentes, par les élèves des lycées et par ceux des écoles primaires. Les hommes faits, qui ont grand tort de renoncer à la gymnastique, auraient aussi des heures qui leur seraient réservées, et la rétribution qu'ils payeraient diminuerait la dépense de l'établissement. Je crois même qu'elle arriverait assez rapidement à la couvrir, si, l'enseignement de la gymnastique devenant obligatoire et quotidien dans nos colléges, l'habitude de consacrer une demi-heure par jour à des exercices réglés entrait décidément dans nos mœurs.

Dans les gymnases municipaux et avec les hommes faits, on pourrait se donner carrière pour les tours de force, si l'on y tient absolument, et exhiber ces engins merveilleux et compliqués qui font ressembler la plupart des gymnases au cirque de Franconi. Nous ne voulons rien de tout cela dans nos lycées et dans nos écoles. Il ne s'agit pas pour nous de disloquer nos enfants et d'en faire des clowns et des acrobates; nous ne voulons pas les exposer à des chutes; si nous tenons à leur faire faire un bon exercice, utile à leur santé et au développement de

leur corps, nous sommes tout aussi préoccupés de ne leur demander que des efforts proportionnés à leur âge et à leur force. L'excès dans cette matière n'est pas seulement odieux et ridicule; il a le triple inconvénient de jeter une juste défaveur sur l'enseignement de la gymnastique, dont il dénature le caractère, de compromettre la santé, au lieu de l'entretenir et de la fortifier, et de faire prendre en dégoût des exercices qui devraient être en première ligne, entre tous les jeux, dans un collége bien organisé.

Par la même raison, nous chassons de nos maisons ces appareils dispendieux qu'on y a accumulés à grands frais, et qui ne sont pas seulement inutiles, qui sont dangereux, parce qu'ils donnent aux maîtres et aux élèves la tentation de s'en servir, et parce qu'ils absorbent de l'argent qui serait bien mieux employé à étendre la salle de gymnase, à l'aérer, et à y joindre un service de douches[1]. Pas de cheval de bois, surtout; la commission de gymnastique en a interdit l'usage avec grande raison. Je renoncerais même avec empressement au portique et aux trapèzes. Beaucoup de personnes s'imaginent que ces deux engins sont toute l'essence d'un gymnase; un père de famille qui sait vaguement que la gymnastique

1. « J'ai déjà dit et répété bien des fois que ce n'était pas la multiplicité des machines qui ferait faire un pas à l'enseignement de la gymnastique. Je soutiens au contraire que cela ne peut que le reculer indéfiniment. (Laisné, *Exercice du xylofer*, p. 13.) — « Que tous les exercices dangereux, tels que le *trapèze* (engin, dangereux, avantageusement remplacé aujourd'hui par la barre fixe et la barre mobile), le *tremplin* (appareil de cirque et non de gymnase), que tous ces appareils faux et surannés soient rayés du programme officiel. » (Eugène Paz, *Rapport sur l'enseignement de la gymnastique*). La barre mobile est en usage dans le gymnase de M. Paz depuis plusieurs années.

est une bonne chose, mais qui n'en a jamais fait et ne sait pas bien en quoi elle consiste, met dans son jardin un portique et un trapèze, et croit avoir beaucoup fait pour la santé de ses enfants; il vaudrait mieux des cerceaux et un jeu de quilles. Des haltères, des baguettes, une échelle, deux barres mobiles, et quelques cordes, voilà tout le matériel dont nous avons besoin; il n'y a pas là de quoi faire reculer les municipalités. Si elles veulent nous donner de l'argent, qu'elles l'emploient à rémunérer le maître d'une façon convenable: car c'est là le grand secret pour la gymnastique comme pour tout le reste : avoir de bons maîtres. Les divers mouvements des membres, la flexion des reins en tous sens, mais sans efforts violents et sans contorsion, la course, le saut, le pas gymnastique, sont les meilleurs de tous les exercices, et ne demandent qu'un bon maître. Mais un bon maître, songez-y bien, ce n'est pas la même chose qu'un bon clown. Il importe fort peu que ce soit un habile coureur, qu'il puisse faire des sauts prodigieux en hauteur ou en largeur, et monter à une échelle avec une seule main. S'il est capable d'opérer ces merveilles, ce que nous lui demanderons avec instance, c'est d'en épargner la vue à nos enfants. Son vrai mérite doit être de connaître un peu la structure du corps humain, de savoir proportionner la fatigue à la force, de se préoccuper de la santé et de la constitution de chacun de ses élèves en particulier, d'avoir un esprit inventif et de la bonne humeur pour rendre les leçons attrayantes[1]. Il doit être un peu médecin lui-

1. Toutes les règles à suivre sont bien résumées dans ces quelques lignes de M. le docteur L. Guillaume (*Hygiène scolaire*, Genève, 1865, p. 133): « Il faut que les exercices aux engins diminuent, que les

même; mais surtout il doit être plein de déférence pour le médecin, et le consulter fréquemment soit sur l'ensemble des exercices, soit sur ce qui convient particulièrement à ceux des élèves dont la santé est chancelante. Qu'il soit attentif à pousser la fatigue jusqu'au point où elle cesse d'être un plaisir et devient une maladie[1]. Qu'il n'oublie pas que ses leçons doivent contribuer à donner aux enfants une bonne tenue. Il n'est pas professeur de maintien, et c'est tant mieux; mais il ne connaît pas son métier si on sort de ses mains avec un air d'effronterie ou de gaucherie. Il y a des médecins et des artistes dans la commission supérieure de gymnastique, et M. le baron Larrey, qui la préside, pense avec raison qu'il n'a pas de fonction plus importante et plus propre à lui fournir l'occasion de rendre service. Tous les documents émanés de la commission sont publiés et peuvent être discutés, par conséquent, à l'Académie de médecine, dans les journaux spéciaux de gymnastique et dans les conférences des professeurs de lycées ; il serait bon qu'on s'accoutumât à les connaître dans les gymnases libres, et même dans les gymnases domestiques. Au lycée, le médecin devrait assister fréquemment à la leçon, donner son avis, et au besoin le motiver par une courte démonstration anatomique ou physiologique. Pourquoi, lui qui connaît en détail la constitution de chaque élève, ne

tours de force et de casse-cou cessent complétement et soient remplacés par les exercices libres rationnellement combinés et variés, afin que tous les groupes de muscles fonctionnent d'une manière harmonieuse et que les leçons deviennent pour les élèves de véritables jeux, amusants et récréatifs. »

1. Aristote, *Politique*, liv. V (ou VIII selon l'ancienne classification), chap. III et IV, trad. de M. B. Saint-Hilaire, t. II, p. 139.

donnerait-il pas, dans certains cas, pour instruction au maître du gymnase de développer telle série de muscles, de préférer, pour tel sujet, tel exercice à tous les autres, de multiplier les douches, de pratiquer un massage énergique? La gymnastique, qui est essentiellement préventive, peut être, à l'occasion, un excellent moyen curatif. Je répète qu'elle n'est pas moins efficace pour l'hygiène morale : les médecins et les pères de famille m'entendent bien. Il faudrait qu'en allant au gymnase, on fût toujours sûr d'y trouver ou le médecin, ou le proviseur ; je n'en bannirais pas les pères de famille, dont la présence serait une garantie de bon ordre, et une source d'émulation.

La gymnastique ne produira tous les effets qu'elle peut produire que quand elle sera populaire dans les lycées et dans les familles, quand on considérera les succès obtenus comme un solide titre d'honneur, et quand les enfants préféreront à tous les autres ce genre de récréation.

Les Anglais, pour qui leur climat brumeux rend les exercices du corps deux fois nécessaires, n'ont pas trouvé de moyen plus infaillible que de remplacer la gymnastique par des jeux. Les jeux forment une part essentielle de l'éducation dans les écoles, la plus importante aux yeux des élèves et peut-être même à ceux des maîtres. Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas des jeux sédentaires de nos salons, lesquels sont sévèrement interdits (jouer aux cartes peut devenir un cas d'expulsion), mais des exercices athlétiques tels que la paume (*fives*), le ballon (*foot-bull*), le canotage (*boating*), la course (*hare and hounds*), et surtout le roi des jeux, le noble et savant *cricket*. Les

études se restreignent respectueusement pour faire place aux jeux athlétiques. Deux ou trois fois par semaine, les classes cessent à midi ; le reste de la journée est libre pour les exercices du corps. Les autres jours même, les élèves y consacrent plusieurs heures, et ce n'est pas seulement une récréation facultative, c'est un travail, un devoir imposé par l'usage et exigé par l'autorité. On se prépare aux régates plusieurs mois d'avance ; il y a pour cela une éducation spéciale, un entraînement (*training*). Le genre de vie, la diète, la nourriture sont modifiés pour les futurs concurrents, sur qui repose la gloire de l'école ; ils mangent la chair saignante, ils s'abstiennent de vin, ils s'exercent chaque jour au développement de leurs muscles. « Le jour venu, toute l'école, toute la ville, toutes les maisons rivales, tous les parents accourent et garnissent les deux rives. Le signal est donné ; les barques à huit rames glissent et volent ; un silence inquiet les observe ; puis les acclamations éclatent, les encouragements, les conseils, les applaudissements pour les vainqueurs, les consolations pour les vaincus : « Hurrah ! bien gouverné ! bien ramé ! » C'est plaisir de voir ces beaux jeunes corps, si grands et si bien faits, toutes les forces de l'homme avec la taille frêle encore de l'adolescent, ces muscles si pleins et si souples, ces couleurs de santé si fraîches, ces poses à la fois si modestes et si fières[1]. »

Je trouve que, si nous sommes beaucoup trop tièdes, l'enthousiasme des Anglais va un peu loin. Ces méthodes d'entraînement, ces spectacles publics sentent plutôt le turf que le collége. Les Allemands font

1. Demogeot et Montucci, *Il.*, p. 21, *sqq*.

de la gymnastique plus sérieuse, et n'en font pas moins. Nous avons mille raisons de les imiter, pour nous bien porter, pour avoir dans notre corps un serviteur puissant et agile, pour nous prêter assistance à nous-mêmes dans une infinité de cas, pour dédaigner toutes sortes d'incommodités et d'aventures qui tracassent un homme faible et maladif, pour nous livrer, sans distraction, au travail intellectuel, et pouvoir le supporter longtemps.

Je ne sais si l'infériorité physique des hommes instruits ne contribue pas à leur ôter une partie de leur influence sur les ouvriers. Il est naturel qu'un colosse éprouve un certain dédain pour un homme faible, que la moindre fatigue épuise, et qui ne peut, en un besoin, se défendre et se protéger soi-même. Chacun reprend sa place quand le savant trouve une occasion de diriger une grande force et de lui faire produire des merveilles; mais ces occasions ne se présentent pas fréquemment, si ce n'est dans un vaisseau ou dans une usine. Partout ailleurs, la force physique est un utile appoint pour commander le respect. Je ne veux pas cependant faire de la gymnastique une institution sociale; et je me hâte de conclure en disant que nous devrions emprunter aux Anglais un peu de cette habileté avec laquelle ils ont transformé en jeux et en fêtes les exercices athlétiques dont leurs élèves avaient besoin. On pourrait, par exemple, faire manœuvrer ensemble, à certains jours, les divers colléges, dans les villes où il y en a plusieurs, ou leur donner place, à côté des régiments, dans une revue; permettre aux élèves de prendre part à un concours pour le tir à la cible, peut-être même, mais avec plus

de réserve, à un assaut d'armes public[1]. En Suisse, en Allemagne, en Belgique, les exercices de tir sont un amusement très-goûté et très-populaire, encouragé par l'État et les municipalités, et par un certain nombre de sociétés libres. Les jeunes gens s'y mêlent de très-bonne heure. Ce qu'on appelle l'école des cadets n'est que la réalisation de la pensée que j'exprime ici. Tous nos voisins nous ont devancés en tout ce qui touche aux exercices physiques. Nous seuls jusqu'ici ne savons pas les rendre attrayants. Il n'y a rien de plus froid que nos colléges réglementés à l'excès, où le maître est toujours un fonctionnaire et ne consent jamais à être momentanément un camarade. Nous n'arrivons même pas à faire aimer la gymnastique, qui est si près d'être un jeu, et qui l'est positivement en Angleterre. Un maître habile est celui qui fait aimer même le travail le plus aride : il y a tant d'honnêtes passions qu'on peut exciter dans un jeune cœur!

Veluti pueris absinthia tetra medentes
Cum dare conantur, prius oras pocula circum
Contingunt mellis dulci flavoque liquore,
Ut puerorum ætas improvida ludificetur
Labrorum tenùs, intereà perpotet amarum
Absinthi laticem, deceptaque non capiatur,
Sed potius tali facto recreata valescat[2].

1. M. Vernois (*Il.*, p. 86) constate l'existence d'un jeu de paume aux lycées de Pau et de Montpellier, d'un jeu d'arc à Douai, d'un grand jeu de boules à Napoléon-Vendée.
2. Lucrèce, liv. I, v. 935.

TROISIÈME PARTIE

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

« Aristippus se moqua un jour plaisamment et de bonne grâce d'un père qui n'avoit ne sens ne entendement : car comme ce père lui demandoit combien il vouloit avoir pour lui instruire et enseigner son fils, il luy respondit : « Cent escus. « — Cent escus ! dit le père ; ô Hercules, c'est beaucoup : comment ? j'en pourrois acheter un bon « esclave, de ces cent escus. — Il est vray, res« pondit Aristippus, et en ce faisant, tu auras « deux esclaves, ton fils le premier, et puis celui « que tu auras acheté. »

(Plutarque, *Comment il fault nourrir les enfants.* Éd. de Genève, 1567, t. I, p. 7.)

CHAPITRE I

AVANTAGES DE L'ÉDUCATION DOMESTIQUE

Les auteurs qui écrivaient sur l'éducation, jusqu'à la fin du siècle passé, se préoccupaient par-dessus tout du choix d'un gouverneur; et Rousseau, à cet égard, ne fait pas autrement que Montaigne. Il y avait alors dans les colléges deux sortes d'écoliers: ceux qui venaient y forger un outil pour se frayer un chemin dans le monde, et ceux qui venaient y chercher seulement de l'éducation; les premiers suivant, comme ils pouvaient, les leçons du régent, la plupart du temps gratuites, et, quand ils étaient obligés de gagner leur vie, la gagnant quelquefois en servant aux autres de domestiques; les seconds, entourés, même au collége, des avantages de la richesse et des priviléges que la naissance conférait. Les jésuites attiraient le plus qu'ils pouvaient de ces derniers, pour se faire des patrons dans les familles puissantes, et c'est ainsi que Molière fut le condisciple du grand Condé. Assez souvent les gentilshommes se dispensaient d'envoyer leurs enfants au collége; et le gouverneur se chargeait tout seul de l'âme et du corps

de « M. le chevalier. » Le latin faisait le fond de l'éducation, et on y attachait ce qu'on pouvait d'histoire et de notions générales sur les autres sciences, à mesure que la lecture des auteurs en fournissait l'occasion.

Aujourd'hui, nous avons perdu le gouverneur, et ceux qui se servaient de lui. Rousseau disait déjà que le gouverneur était introuvable. « Le respectable état de précepteur exige tant de talents qu'on ne saurait payer, tant de vertus qui ne sont point à prix, qu'il est inutile d'en chercher un avec de l'argent[1]. » On en cherchait pourtant, et même on en trouvait, parce que le mérite, sans naissance et sans appuis, était entouré de barrières infranchissables, et que le grand seigneur, toujours doublé d'un grand fermier général, a gardé ses priviléges et le droit de dispenser des faveurs jusqu'au moment même de sa chute. C'en est fait maintenant de tout cela. On connaît encore « M. l'abbé » dans quelques rares familles légitimistes, et « M. l'abbé » n'est plus bon qu'à mener le petit garçon jusqu'à la porte du lycée, et à l'accompagner dans ses promenades.

Après la table rase de 1793, l'Empire a essayé de faire une nouvelle noblesse. L'Empereur, qui regrettait tant de n'être pas son propre petit-fils, a donné à d'anciens ducs le titre de barons, pour mieux entrer dans son métier d'ancêtre, et pour montrer à tous les yeux qu'il voulait imiter, mais non continuer. Ni lui, ni ses barons de fraîche date n'ont fait souche. La vieille noblesse, privée de ses priviléges effectifs, a essayé de se sauver par ce qu'on appelle

1. *La Nouvelle Héloïse*, 4e partie, lettre XIV.

les salons, et le monde. Il y avait, sous la Restauration, quelque chose d'à peu près réel qui s'appelait le faubourg Saint-Germain. Cette ombre a même persisté après Charles X. Le faubourg Saint-Germain a boudé Louis-Philippe. « Je boude, donc je suis. » Enfin, les derniers de ces fantômes se sont évanouis. Dieu veuille, dans leur intérêt, qu'ils ne tentent pas de nouvelles apparitions. On ne fait plus guère de différence entre le duc de Montmorency et le duc de Persigny. Je suppose qu'on distingue encore tout cela dans certains salons, mais la différence échappe à tous les yeux au delà de l'antichambre. Il faut, à présent, être fort par soi-même. Les millions, qui sont plus substantiels que les parchemins, ne dispensent pas d'avoir un état. On est au moins avocat, on fait son stage. On entre dans quelque conseil d'administration, où l'on paye de sa personne. On se fait élire à la Chambre, et là, à moins de tomber dans le décri universel, il faut savoir un peu de toutes les questions, et en posséder à fond une ou deux. L'égalité politique et sociale, qui est un droit depuis près de cent ans, devient définitivement un fait. Celui qui s'aviserait de garder son fils enfermé chez lui avec ses parents, ses domestiques et son gouverneur, ferait aussi bien de le vouer au blanc pour toute sa vie. Ce grand enfant, transporté dans une assemblée d'actionnaires ou dans une chambre politique, y ferait une aussi bonne figure qu'un séminariste qui aurait jeté le matin son froc aux orties, et viendrait le soir papillonner dans un salon. Il faut, enfant, avoir vécu avec les enfants, pour pouvoir vivre ensuite, sans trop de désavantage, au milieu des hommes.

Je ne pourrais pas dire d'une façon générale que je préfère l'éducation publique à l'éducation domestique. Je conseille de préférer toutes les fois qu'on le peut un système qui concilie les avantages de l'éducation en commun avec les puissantes et incomparables ressources d'éducation morale qu'on ne peut trouver que dans la famille. Il consiste à garder son enfant chez soi, et à l'envoyer comme externe dans un collége.

Il y a pour les externes cinq heures par jour d'assiduité au collége : quatre heures de classe régulière et une heure de manége, de salle d'armes ou de conférences. Ces cinq heures, que je voudrais distribuer autrement, comme je l'ai déjà expliqué[1], suffisent amplement pour habituer les enfants à la vie publique, au règlement, à la lutte entre égaux. L'enseignement commun qu'ils reçoivent, l'émulation qui s'établit entre eux et les amitiés qu'ils contractent de bonne heure, les préparent aux combats de la vie. Ils sont bien de leur collége, à ces conditions; ils en ont les traditions; ils en aiment le drapeau. Je ne conseille donc pas de les éloigner de la maison paternelle et de les mettre en pension, à moins qu'on n'y soit contraint par une nécessité impérieuse. Je n'aime pas à éloigner le fils de son père; nous y inclinons trop en France; et, si nous n'y prenons garde, nous y inclinerons de plus en plus, au grand détriment du fils et du père. On disait dernièrement, en ayant l'air, en vérité, d'approuver cette conduite, que le père éloigne de lui son fils, pour être plus libre de lui gagner de l'argent. En effet, il y a des pères qui

1. Ci-dessus, 1re partie, chap. II et III.

ont recours à la pension, pour se débarrasser : cela est affreux; ou parce qu'ils ont peur de la faiblesse et de la frivolité des mères; ou encore, parce qu'ils ont le sentiment de la disparition, malheureusement trop réelle, des mœurs de famille. Il n'y a pas à se le dissimuler : au milieu de tant de progrès, réalisés par la science et par la raison publique, si les distinctions de castes ont disparu, si l'instruction s'est répandue, si le nombre des crimes contre la vie a diminué, si de meilleures chances ont été données au talent, si des produits jusqu'ici réservés aux riches ont été mis à la portée de tous, nous avons à regretter cette vie intérieure où ceux qu'unit un même sang, se retrouvaient avec tant de joie, se prêtaient un tel appui, et mettaient en commun tant de grands et doux sentiments, qui valent mieux que la fortune et le bien-être. Je ne voudrais pas revenir au temps passé ; et je sais, comme tout le monde, dans quel désordre moral les exemples de Louis XIV et de Louis XV avaient précipité la société élégante du dix-huitième siècle; mais les désordres de la cour n'empêchaient pas la bourgeoisie de rester attachée aux bonnes mœurs, et aux traditions de fidélité domestique. D'ailleurs, je ne soutiens pas une thèse d'histoire; je ne compare pas les époques. En parlant seulement de ce que j'ai vu, j'affirme qu'on vivait davantage chez soi il y a cinquante ans; qu'on se connaissait mieux, qu'on s'aimait et qu'on s'aidait plus sérieusement; que l'âpre compétition du gain et des honneurs, et le goût des plaisirs frivoles, n'arrachait pas aussi complétement les hommes et les femmes, aux soins, aux devoirs et aux plaisirs du foyer. Les voyages étaient rares, trop rares même,

pour peu de jours et à de courtes distances ; on n'avait pas de ces cercles, nés du désœuvrement de l'esprit et de la pauvreté du cœur ; on ramenait tout au chez soi ; on y pensait sans cesse, en se livrant aux affaires ; on s'y savait aimé et attendu. Chaque famille alors avait ses habitudes, ses traditions, son originalité. On sourit de cela à présent ; on regarde les étrennes comme un fardeau, les jours de fête comme une vieillerie ; on est content de soi quand on a choisi un bon maître pour son fils, et on n'a l'idée ni de l'interroger, ni de lire ses devoirs ; on ne sait plus ce que c'est que de mettre les livres de prix à une place d'honneur, et de conserver pieusement les vieilles couronnes. Les enfants s'amusent entre eux, les pères entre eux, et les mères comme elles peuvent. Le fils vote à vingt et un ans, ce n'est pas un mal, et quelquefois contre son père ; ou bien il est journaliste, quand il devrait être en rhétorique. Il part seul pour un voyage de deux cents lieues, avec une poignée de main ; quand autrefois, la moindre absence était prévue de si loin, si redoutée, accompagnée de tant de recommandations et de soins. Nous avons perdu jusqu'à la religion des murailles. Nous avons, dans une grande caserne, la moitié d'un étage, bien lambrissé, bien meublé, rempli de glaces et de meubles tout neufs ; nous y campons pour un an ou deux, et à la moindre difficulté avec le propriétaire, nous transportons ailleurs notre ameublement de gens frivoles, dans lequel il n'y a plus même un portrait de famille. Nous n'en sommes pas encore à nous installer dans un hôtel garni et à manger à table d'hôte, comme certains ménages américains. Et pourtant, il y a, pour les pères de famille, un com-

mencement de cela; les clubs ne sont pas autre chose. Que perdrons-nous à cette vie nouvelle, si elle s'établit? Le bonheur, l'honneur, la vertu. Il faudrait y songer. Un des remèdes, peut-être le meilleur, c'est le séjour des enfants à la maison. Cela est sain, croyez-moi, pour les enfants et pour les pères. Le temps que vous croyez perdre en les guidant, en les conseillant, vous le gagnez au contraire. Enseigner la morale, c'est apprendre, pour soi, la morale. Donner un bon conseil, cela vaut mieux, pour la règle des mœurs, que de l'entendre. Recevoir le matin les caresses de son fils, c'est un bon préservatif contre les baisers des courtisanes. Même en revenant avec lui aux premières études, on retrouve plus d'une idée et plus d'une méthode qu'il serait fâcheux de perdre. Ce lien, qui tend à se rompre, n'est pas seulement le plus sacré; il est le plus doux, le plus puissant, le plus tendre. Il donne de la force à l'esprit et au caractère. C'est l'école des pères, et il en faut une, pour tous les états et pour tous les âges.

Et que gagnera l'enfant, car c'est surtout de lui qu'il s'agit? Beaucoup plus de bonheur, beaucoup plus de liberté, une quantité de souvenirs qui seront plus tard sa force morale, et une liaison plus étroite avec ses parents. Tout cela vaut bien la peine qu'on se serre un peu pour lui garder un pupitre dans un coin, et une place à la table de la famille.

Je sais ce qu'on peut dire des amitiés contractées au collége, et de leurs heureux résultats surtout pour les jeunes gens pauvres, qui auront besoin d'appuis. Mais est-il bien nécessaire d'être casernés pour devenir camarades? Et les pauvres, puisque c'est d'eux surtout qu'il s'agit, ne souffrent-ils pas davantage de la

pauvreté de leurs parents, quand ils la retrouvent seulement tous les quinze jours, et la comparent avec les récits de leurs compagnons plus heureux? N'est-il pas à craindre que, rentrant chez eux après sept ou huit ans, ils ne rougissent de la profession et des habitudes modestes de leurs parents? Et n'est-ce pas là une des causes de tant d'ambitions malsaines et de difficultés dans l'intérieur des familles?

Montaigne, dont l'opinion doit toujours être comptée, ne veut pas qu'on élève les enfants à la maison. Il craint que le gouverneur n'y ait pas assez d'autorité, et qu'on n'y vante trop la grandeur et la puissance de la famille : voilà des craintes que nous n'avons pas; mais il redoute aussi l'indulgence paternelle, et cet excès de soins matériels qui va directement contre le but qu'on poursuit, et amollit le corps, qu'il faudrait au contraire endurcir. « Aussi bien est-ce une opinion receue d'un chascun, que ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents : cette amour naturelle les attendrit trop et relasche, voire les plus sages; ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de le veoir nourry grossierement comme il fault et hazardeusement [1]. » Cette raison, quoique bonne, ne l'est pas assez pour prévaloir contre les avantages de l'éducation domestique. Un père, qui sait son métier de père, donne à son fils, quand il le veut bien, des habitudes viriles; et cinq heures passées chaque jour au collége, peut-être six heures, quand on aura pris le bon parti de diminuer la durée des classes et d'en augmenter le nombre, suffisent pour habituer notre élève au com-

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 199.

merce des hommes, et lui faire « frotter et limer sa cervelle contre celle d'aultruy[1]. » Je conseille donc à tous les pères, je le répète encore, d'envoyer leurs enfants au collége pour y recevoir l'instruction, mais de ne pas les y mettre en pension, dussent-ils trouver un Andrea Goveanus, et de les garder chez eux, quand ils le peuvent.

Il est certain qu'ils ne le peuvent pas toujours. Il y a des intérieurs qui ne le permettent pas, des caractères qui ont besoin d'être domptés par une autorité étrangère. D'ailleurs, on n'a pas toujours un collége auprès de soi. Sur le choix entre une pension particulière, et la pension même du collége, je n'ai rien à dire, parce que je ne puis rien dire de général; mais une question très-intéressante et très-délicate, et que nous allons examiner maintenant, est celle de savoir si nous faisons bien de coudre une pension à tous nos colléges, ce qui est une coutume particulière à la France, car en Allemagne et en Angleterre, il n'y a, pour ainsi dire, pas d'exemple de cet accouplement.

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 199.

CHAPITRE II

SUPPRESSION ET REMPLACEMENT DES INTERNATS.

Notre Université actuelle a emprunté le modèle et le règlement de ses pensionnats à l'ancienne Université de Paris, et aux Jésuites.

Nous n'avions pas moins de vingt et une Universités, quand la révolution est survenue[1]. La plus illustre, la plus importante et la plus étendue, sans aucune comparaison, était l'Université de Paris. Ses historiens ne sont pas d'accord sur son origine, ni sur l'époque de sa naissance : je laisse ces points à discuter aux érudits. Voici, en deux mots, quelle était, au seizième siècle, son organisation générale, avant la réforme de Henri IV. Cette réforme, qui fut traitée de révolution par les contemporains, fit dis-

1. Tableau des Universités avec la date de leur fondation : Paris, 1200 (date très-conjecturale, l'Université de Paris ayant existé longtemps avant d'être reconnue et organisée) ; Toulouse, 1229 ; Montpellier, 1289 ; Avignon, 1303 ; Orléans, 1306 ; Cahors, 1332 ; Angers, 1364 ; Orange, 1365 ; Aix, 1409 ; Poitiers, 1431 ; Caen, 1432 ; Valence, 1452 ; Nantes, 1460 ; Bourges, 1464 ; Bordeaux, 1473 ; Reims, 1547 ; Douai, 1562 ; Besançon, 1564 ; Pont-à-Mousson, 1572 ; Strasbourg, 1621.

paraître de nombreux abus, sans changer le caractère de l'institution.

L'Université était une république. Elle se composait de quatre facultés : la faculté de théologie, la faculté de droit (ou de décret), la faculté de médecine et la faculté des arts[1]. Elle avait pour chef le recteur, qui la gouvernait avec son conseil. Il était élu pour trois mois, et n'était pas immédiatement rééligible. Cependant les statuts furent assez souvent violés sur ce point. Jean de Trelon fut le premier exemple d'une prorogation du rectorat, en 1367. Au temps de la ligue, trois recteurs restèrent en charge chacun pendant neuf mois. Pierre du Boulay fut recteur pendant près de trois ans[2]; Rollin, pendant deux ans[3].

Les trois facultés supérieures, théologie, droit, médecine, avaient pour chefs ou plutôt pour présidents, leurs doyens[4]. La faculté des arts était composée des quatre Nations[5], qui se composaient elles-mêmes de tribus, ou provinces. Les tribus élisaient en commun un procureur de la nation, et les procureurs formaient, avec les doyens des trois facultés, le conseil du recteur. Quand l'Université eut un syndic, un greffier, un receveur, ces officiers, sans faire partie du conseil, y furent appelés fré-

1. Crevier, *Histoire de l'Université de Paris*. Paris, 1761, t. I, p. 12.

2. Charles Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris au dix-septième et au dix-huitième siècle*. 1862-1866, t. I, p. 267.

3. *Id.*, *ib.*, p. 274.

4. La faculté de théologie avait pour doyen le plus ancien de ses docteurs séculiers ; la faculté de droit renouvelait chaque année son doyen par ordre d'ancienneté ; la faculté de médecine élisait le sien pour deux ans. (*Id.*, *ib.*)

5. Les nations de France, de Picardie, de Normandie et d'Allemagne. Cette dernière s'appelait dans les premiers temps la Nation d'Angleterre. (*Id.*, *ib.*)

quemment. Ils jouaient un rôle important dans les assemblées générales, ce qui s'explique par cette circonstance que leurs charges étaient à vie, tandis que les recteurs n'étaient nommés que pour trois mois, et les procureurs des nations pour un an [1], à l'exception du procureur de la Nation de France, qui n'était élu que pour un mois. L'élection du recteur était le privilége de la faculté des arts, qui le choisissait dans son sein ; les autres facultés n'y concouraient pas [2]. Les membres de chaque nation nommaient un électeur ou *Intrant*, et les quatre *Intrants*, réunis en conclave, nommaient le recteur [3].

1. Le procureur de la Nation de France était élu pour un mois. L'usage s'étant établi de le réélire pour le mois suivant, la Nation fit un règlement, le 13 janvier 1450, pour interdire sa réélection. (Crevier, *ll.*, t. IV, p. 257.) Les quatre censeurs, d'après les Statuts de 1598, étaient élus pour deux ans.

Les charges perpétuelles étaient très-recherchées. Le syndic exerçait les fonctions de procureur général; le greffier tenait les livres des actes et les procès-verbaux des séances. Les émoluments étaient bien modiques; ceux du syndic, qui étaient de quatre-vingts livres, furent portés à six cents pour Edme Pourchot, en 1709. (Jourdain, *ll.*, p. 292.)

2. Ce privilége de la faculté des arts s'explique par cette circonstance qu'elle a été d'abord toute l'Université. La théologie, le droit, la médecine se séparèrent ensuite pour former des facultés distinctes. Le droit et la médecine eurent même leurs écoles en dehors des colléges. Ces trois facultés furent appelées supérieures, uniquement parce que les écoliers y entraient après avoir étudié dans la faculté des arts ; cependant on leur laissa prendre la préséance. Dans le conseil du recteur, chaque doyen avait une voix, les procureurs des Nations en avaient aussi chacun une, ce qui faisait quatre voix pour la faculté des arts; mais les procureurs étaient nommés par les artiens, dont le nombre était bien plus considérable que celui des théologiens, des médecins ou des canonistes. Dans un procès qui fut plaidé en 1522, l'avocat du défendeur constata que la faculté des arts renfermait plus de quatre cents vocaux, tandis que la faculté de droit n'avait que deux opinants et celle de médecine treize. (Crevier, *ll.*, t. V, p. 160.)

3. Le recteur avait de grands priviléges. On sait qu'à certaines épo-

Je viens de dire en gros la forme de l'administration; voici quelques détails également sommaires sur la collation des grades. Il y en avait trois dans chaque faculté : le baccalauréat, la licence, et le doctorat, ou maîtrise. Le baccalauréat était conféré par les examinateurs de chaque faculté, après une épreuve publique, qui s'appelait la *déterminance*. Cette épreuve durait plusieurs jours, pendant lesquels il fallait argumenter contre tout venant; l'Université, surtout dans les premiers siècles, était essentiellement militante et batailleuse, et la rue du Fouarre où se tenaient alors les déterminances et les autres actes publics retentissait incessamment du bruit des disputes. Une fois reçu, le bachelier faisait des cours, argumentait dans les thèses publiques; et s'il était prêtre, il était tenu de prêcher dans les établissements dépendant de l'Université [1]. Ce temps d'épreuve, qui durait plusieurs années, se terminait encore par une

ques il disputa la préséance à l'évêque de Paris. (Crevier, *ll.*, t. III, p. 40 et p. 47.) Ses droits et ceux de son conseil s'étendaient sur tout le corps enseignant, à l'exception des maîtres écrivains, qui étaient considérés comme des artisans, et faisaient partie des six corps, et des maîtres des petites écoles, qui étaient sous la dépendance du chantre de l'église de Paris. Le recteur était aussi le chef des libraires, relieurs, enlumineurs et parcheminiers. Il gouverna longtemps les messageries. Il avait certains droits de police sur toutes les maisons situées dans le quartier des écoles.

Le conclave où il était élu par quatre intrants portait le même nom, était soumis aux mêmes règlements que le conclave des cardinaux pour l'élection d'un pape. Le temps était plus étroitement mesuré aux intrants qu'aux cardinaux. Ils allumaient, avant de commencer leurs opérations, une chandelle de cire, dont le poids et la forme étaient marqués par les règlements, et l'élection devait être faite quand la chandelle était consumée. (Crevier, *ll.*, t. II, p. 91.)

1. Statuts du cardinal d'Estouteville. 1452. La qualité de docteur en théologie donnait le droit de prêcher dans toutes les églises.

discussion solennelle, à la suite de laquelle le candidat trouvé capable se présentait, pour les arts, soit au chancelier de Notre-Dame, soit au chancelier de Sainte-Geneviève, et pour les trois autres facultés, au chancelier de Notre-Dame seulement [1]. Il recevait de ce dignitaire la licence d'enseigner, ce qui s'appela avec le temps le grade de licencié [2]. Une fois licencié, il pouvait être régent, et presque aussitôt, en subissant un dernier acte solennel [3], il était promu au grade de docteur par la faculté compétente. On disait ordinairement docteur de la sacrée faculté de théologie, docteur en décret (ou en droit), docteur en médecine, maître ès arts. Les épreuves subies par les candidats en théologie étaient très-solennelles. Les plus importantes se nommaient les *Sorboniques*, parce qu'elles avaient lieu dans la maison de Sorbonne, comme les élections rectorales se faisaient à Saint-Julien le Pauvre, et les assemblées de l'Université aux Mathurins. Les candidats étaient quelquefois de grands personnages, destinés aux premières dignités de l'Église. Le prince de Conti disputa tout un jour comme candidat, ayant son père, le grand Condé, à côté de lui [4]. Armand de Richelieu soutint ses épreuves avec un grand éclat dans le cours de l'année 1607. Quoiqu'il n'eût que dix-neuf ans, il était déjà évê-

1. Lorsque le chancelier donnait la bénédiction apostolique et la *licence* (permission) d'enseigner, il était, dans cette fonction, le délégué, non de l'évêque ou de l'abbé, mais du Saint-Siége.

2. Le chancelier cessa de donner la licence en droit vers 1678. (Crevier, *ll.*, t. VI, p. 241.)

3. Le *placet*, ainsi nommé parce que le Président demandait le suffrage de tous les maîtres présents en leur disant : *Placet-ne* — vous convient-il, etc. (Crevier, *ll.*, t. IV, p. 196.)

4. Jourdain, *ll.*, t. I, p. 165.

que de Luçon[1]. Dans ces occasions, l'affluence des docteurs était grande; on voyait parmi eux des évêques, qui appartenaient comme docteurs à l'Université, le chancelier de France, des conseillers d'État, des courtisans, des princes. Le roi Charles VIII assista un jour à la soutenance d'une thèse; le recteur lui offrit deux bonnets carrés, l'un rouge et l'autre violet[2]. Ces réceptions étaient plus suivies que ne le furent depuis les séances solennelles de l'Académie française. « Tout s'y fait avec vigueur et éclat, dit le P. Quesnel dans son *Histoire de M. Arnauld :* une licence de théologie de Paris est, dans le genre des exercices de littérature, un des plus beaux spectacles qui se trouvent au monde [3]. »

Après de longues luttes, les ordres mendiants avaient obtenu d'être incorporés à l'Université. Leurs membres recevaient des grades dans la faculté de théologie, et concouraient, avec les autres docteurs, à les conférer [4]; mais ils ne pouvaient occuper aucune charge en dehors de leurs propres maisons [5], ni en-

1. Jourdain, *ll.*, t, I, p. 42.
2. Crevier, t. IV, p. 419.
3. Cité dans Sainte-Beuve, *Port-Royal,* Paris, 1867, t. II, p. 14.
4. Les mendiants envahissaient la faculté de théologie. Divers arrêtés cassés, puis rétablis, limitèrent le nombre des mendiants qui pourraient être admis à la licence. Le Statut de 1598 le réduisit à cinq dominicains, quatre franciscains, trois augustins, trois carmes. (Crevier, t. VII, p. 80.)
5. Lettre du recteur de l'Université de Paris (maître Arthus) au recteur de l'Université de Caen, 18 avril 1697 : « J'ai conféré avec les chefs de nos Compagnies, qui vous sçavent très-bon gré de vos efforts pour empêcher que les membres de ces communautez, soit régulières, soit séculières, ne décanisent dans vos facultez supérieures ou n'arrivent à la dignité de recteur. C'est une nouveauté que vous ne devez pas souffrir comme nous ne la souffririons pas icy, parce qu'il est de conséquence pour la Religion et pour l'État de conserver dans nos

seigner dans la faculté de décret et celle de médecine, ni voter pour quelque cause que ce fût dans les assemblées de la faculté des arts.

Tous les gradués de l'Université en faisaient partie pour toujours, mais ils ne vivaient pas nécessairement pour cela de la vie universitaire. Un assez grand nombre de théologiens étaient pourvus de bénéfices qui les éloignaient de la faculté; les docteurs en décret (ou canonistes) entraient au barreau ou dans le parlement; les médecins s'adonnaient à la clientèle : on ne voyait guère dans les salles de ces trois facultés, en dehors des actes solennels, que les régents, les boursiers et les candidats. Ceux-ci étaient fort nombreux, parce que la candidature était longue, au moins dans les facultés supérieures. Les bacheliers étaient tenus d'argumenter, de professer, et s'ils étaient théologiens, de prêcher. Nul ne pouvait être bachelier en théologie s'il n'avait fréquenté les écoles, comme simple auditeur, pendant sept ans; et nul bachelier ne pouvait obtenir la licence qu'après neuf années d'épreuves. Il est vrai qu'il y avait à cela des adoucissements, et que la règle était plus rigoureuse que la pratique. Une fois licencié, le doctorat n'était plus qu'une formalité, une simple cérémonie de réception. Ainsi tout docteur en théologie (sauf un petit nombre de privilégiés) avait fréquenté les écoles, comme postulant ou comme candidat, pendant au moins seize années [1].

Corps une uniformité de doctrine, qui ne s'y trouveroit pas aisément quand ils seroient gouvernez par des personnes qui ont souvent interest de soutenir une autre doctrine que celle de France. » (Jourdain, *ll.*, p. 277.)

1. Ces règles furent observées jusqu'en 1600, mais alors le temps

La faculté des arts, la plus ancienne, était aussi la plus essentiellement universitaire. Il était nécessaire d'être gradué dans cette faculté pour suivre les cours des facultés supérieures; et c'est pour cela qu'on avait établi qu'on pût être déterminant dans la faculté des arts à quatorze ans, et licencié à dix-huit. Cependant, à partir de 1487, les docteurs en droit cessèrent d'exiger de leurs bacheliers le degré de maître ès arts [1]. Ces grades de la faculté des arts ne procuraient pas les mêmes avantages que ceux des trois autres facultés. Tous leurs droits étaient resserrés dans la faculté elle-même : on pouvait être régent, principal, procureur, censeur, recteur; mais on ne pouvait ni plaider, ni guérir, ni avoir charge d'âmes. On concourait pourtant avec les autres membres de l'Université, et dans une plus forte proportion [2], pour obtenir les bénéfices dont elle avait la collation. Il y avait à cet égard un roulement entre les facultés. Certains de ces bénéfices étaient importants [3]. En Angleterre, où les coutumes et même les abus subsistent longtemps, les écoles possèdent en-

d'étude pour le baccalauréat en théologie fut abaissé à trois ans au lieu de cinq, et l'âge à vingt et un ans au lieu de trente. L'inconvénient de ce relâchement fut très-grand pour la faculté de théologie, et surtout pour la faculté des arts, parce que la faculté de théologie étant exclusivement composée de docteurs, les bacheliers en théologie faisaient partie des Nations, et y votaient. (Crevier, *ll.*, t. VII, p. 81.)

1. Crevier, *ll.*, t. V, p. 332. Cf. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, t. I, p. 74 et p. 89.

2. Le nombre des présentations aux bénéfices que l'usage limitait à quarante pour la faculté de droit, à vingt-cinq pour la théologie, et à dix pour la médecine, était illimité pour la faculté des arts, qui comptait un bien plus grand nombre de suppôts.

3. Les trois cures de Saint-Germain le Vieux, de Saint-Come et Saint-Damien, et de Saint-André des Arts.

core des bénéfices à leur nomination; Eton n'en a pas moins de quarante, parmi lesquels il y en a qui rapportent jusqu'à 1200 livres de revenu (30000 fr.).

L'Université comprenait parmi ses suppôts un grand nombre de prêtres : d'abord les réguliers des diverses observances, puis des prêtres séculiers; il y en avait même à l'origine parmi les étudiants. Quand S. Ignace de Loyola, qui suivait alors les cours du collége de Navarre, se rendit à Montmartre avec ses condisciples Lefèvre, François Xavier, Laynès, Salmeron, Bobadilla et Rodriguez d'Avedo, pour prononcer ses vœux dans la chapelle souterraine de l'église, Lefèvre qui était prêtre célébra d'abord la messe, et leur donna la communion de sa main [1]. Les membres laïques de l'Université observaient presque tous le célibat. Les règlements en faisaient, dans l'origine, une obligation. La faculté de médecine fut la première à s'en affranchir. Elle exclut d'abord les prêtres, non pas de l'exercice de la médecine, mais du droit d'occuper une de ses chaires; puis elle obtint que l'obligation imposée aux candidats de jurer qu'ils n'étaient pas mariés, ne fût pas consacrée par les statuts du cardinal d'Estouteville [2].

Les chirurgiens ne jouirent que beaucoup plus tard de la même liberté, qui leur fut accordée par un indult du souverain Pontife[3]. Les docteurs en décret

1. C'était le 15 août 1534, jour de l'Assomption de la Vierge. Lefèvre était né à Villaret en Savoie; tous les autres étaient Espagnols. (Crétineau-Joly, *Histoire de la Compagnie de Jésus*, Paris, 1845, t. I, p. 20 *sqq.*)

2. Crevier, *Il.*, t. IV p. 181. — Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, t. 1, p. 19.

3. La faculté de médecine refusait aux chirurgiens le droit d'enseigner. S'ils avaient enseigné comme membres de la faculté de médecine,

avaient introduit devant le conseil de l'Université la demande d'être dispensés du célibat; ils en furent déboutés par une résolution du 9 décembre 1534. Ils revinrent plusieurs fois à la charge, et ne réussirent définitivement qu'en 1598. Quant à la faculté des arts, elle défendait à ceux de ses suppôts qui se mariaient, de continuer leur enseignement, ce qui ressemblait de bien près à l'exclusion. En 1588, elle leur ôta le droit de suffrage et celui d'occuper une charge. Ces règlements étaient trop durs pour être observés. Ils ne furent jamais abrogés, car nous voyons, en 1677, une lutte acharnée s'établir entre les gens mariés et les célibataires à propos d'un professeur d'hébreu, Jean Gondouin, qui prétendait au décanat de la Nation de France. Il y eut une avalanche de pamphlets et de factums. L'affaire fut portée au conseil d'État, qui ne voulut pas la trancher. Quelques années avant cette levée de boucliers, Grangier et Tarin, mariés l'un et l'autre, avaient exercé le rectorat[1]. Le règlement subsista comme un de ces restes d'antiquité qu'on trouvait alors dans la constitution de la plupart des corporations, que l'usage, sinon le droit, avait abrogés, et que les partis ressuscitaient tout à coup quand ils y trouvaient quelque intérêt. Il faut reconnaître qu'alors même que les vieux règlements furent tombés en désuétude, les gens mariés parurent une exception dans l'Université. Les habitudes,

ils auraient profité de l'exemption du célibat. Interdits par les médecins, ils se faisaient conférer le grade de docteurs dans la faculté des arts, ce qui leur donnait le droit d'enseigner, mais comme artiens et à la condition commune des artiens, c'est-à-dire à la condition du célibat. C'est pour cela qu'ils furent obligés de demander un indult.

1. Jourdain, *Il.*, p. 244.

et même les idées du monde universitaire conduisaient au célibat, le supposaient[1].

L'Université était laïque, mais c'était de toutes les corporations laïques celle qui comptait le plus de prêtres et de religieux dans son sein. Elle était née dans les écoles épiscopales, avait grandi, s'était formée par l'autorité des papes. Elle jouissait des priviléges de clergie. Elle avait des conservateurs de ses prérogatives, et, dans plusieurs de ses colléges, des supérieurs majeurs, qui étaient tous des évêques. Elle conférait aux docteurs en théologie le droit de prêcher dans tous les diocèses. Les arrêts de la Sorbonne étaient respectés dans toute l'Église ; les évêques mêmes s'y soumettaient. Ses plus grandes cérémonies étaient des processions ; elle comptait parmi ses priviléges le droit d'offrir un cierge, en certaines occasions, au roi, à la reine, au chancelier, au premier président. La licence d'enseigner était conférée à chaque régent, par le chancelier de l'Église de Paris, dans une bénédiction apostolique. Les colléges avaient été longtemps des couvents ; on les gouvernait comme des noviciats ; tous les grands colléges avaient une section de théologie qui était composée d'ecclésiastiques. On y conservait « des usages dès longtemps surannés qui, nous reportant sans cesse à l'époque où tout sa-

1. C'est ce qui explique que l'empereur Napoléon ait cru pouvoir imposer le célibat aux professeurs. J'ai déjà cité (page 145) l'étrange disposition du décret organique de 1808, relative au célibat des membres du corps enseignant. Il est clair que l'ancien élève de Brienne regardait le collége comme une sorte de compromis entre un couvent et une caserne. La Chalotais lui avait répondu d'avance (*Essai d'éducation nationale,* 1763, p. 15) : « Quel paradoxe ! Il semble qu'avoir des enfants soit une exclusion pour en élever. » Le rêve de l'empereur, qui voulait faire de l'Université une moinerie laïque, ne reçut pas même un commencement d'exécution.

voir était concentré dans les cloîtres, semblait encore, après plus de dix siècles, destiner l'universalité des citoyens à habiter les monastères[1]. » Les régents, les principaux, les dignitaires demeuraient presque toujours dans les colléges. Le recteur lui-même, *amplissimus rector*, malgré sa robe rouge et la préséance qu'il avait longtemps prétendue sur l'archevêque de Paris, occupait une ou deux chambres dans un des colléges de sa Nation. Si, par une très-rare exception, on venait à nommer quelque mondain, il était de règle absolue qu'il élût domicile dans un collége pour le temps de sa magistrature. C'est ce que fit l'abbé de Ventadour, depuis cardinal de Soubise, lorsque la cour, voulant en finir avec les Jansénistes par un coup d'éclat, le fit élire recteur à l'âge de vingt-deux ans, malgré le règlement de 1670 qui exigeait l'âge de trente ans, et le chargea de cette vilaine besogne[2]. M. de Ventadour, qui habitait un hôtel dans la rue des Maçons-Sorbonne, eut son appartement officiel au collége du Plessis, d'où il datait ses ordonnances[3].

Ce tableau de l'ancienne Université ne serait pas

1. Talleyrand, *Rapport à l'Assemblée nationale sur l'instruction publique*, Paris, 1791, p. 1.

2. Dans la séance où la faculté des arts rétracta son appel au futur concile, on vit quelques vieux maîtres se lever, au moment où le recteur allait conclure, et s'avancer au milieu de la salle pour lire leur protestation et la déposer sur le bureau. A leur tête était Rollin, qui voulut prendre la parole. Le recteur de vingt-deux ans, qui n'était pas même inscrit dans la nation de France la veille de sa candidature, imposa durement silence à l'illustre vétéran, qui sortit de la salle au milieu du tumulte, sans que personne osât prendre sa défense, à l'exception des courageux amis, en bien petit nombre, qui avaient affronté avec lui l'exil et la privation de leurs charges. La protestation fut déposée dans la journée, signée par le syndic Gibert et quatre-vingts maîtres ès arts.

3. Journal de Barbier, mai 1739.

complet, si je n'ajoutais qu'il y avait en dehors d'elle quatre sortes de maîtres : les maîtres écrivains, les maîtres des petites écoles, les directeurs d'académie, et les écoles épiscopales. Ces dernières n'étaient plus que des séminaires où les jeunes gens se préparaient à la prêtrise; les évêques ne pouvaient les fonder sans autorisation, mais ils en avaient seuls la direction et le gouvernement : les maîtres écrivains, qui n'enseignaient qu'à lire et à écrire, étaient considérés comme des artisans, et soumis au prévôt des marchands et aux échevins; les maîtres des petites écoles dépendaient du chantre de Notre-Dame : on sait qu'il s'opposa de tout son pouvoir à l'établissement des Frères des écoles chrétiennes, et que, par une sentence confirmée en Parlement le 5 juin 1706, il les frappa d'une amende de 50 livres applicables à l'Hôtel-Dieu, leur faisant en outre inhibitions expresses « de tenir aucunes petites écoles sans en avoir obtenu la permission, avec assignation d'un quartier. » Quant aux académies, destinées, suivant les programmes, à l'instruction de la jeune noblesse, elles étaient originairement des manéges, soumis à l'autorité du grand écuyer, où la jeune noblesse apprenait à faire ce que M. Jourdain, dans *le Bourgeois gentilhomme*, appelle « ses exercices. » On essaya quelquefois d'y joindre l'enseignement des langues et des mathématiques. A l'exception des séminaires qui, d'ailleurs, n'étaient ni nombreux ni importants, parce que tous les jeunes gens de quelque valeur qui se destinaient à l'Eglise, suivaient les cours de la faculté de théologie[1], toutes ces écoles ne donnaient que l'enseigne-

1. Voyez, sur les efforts tentés par quelques évêques pour agréger leurs séminaires aux Universités, Ch. Jourdain, *Il.*, p. 387 *sq.*

ment élémentaire, et ce qu'elles annonçaient au delà n'était rien et ne valait rien. L'Université seule donnait une instruction véritable, quand les jésuites obtinrent, en 1563, le droit d'enseigner les humanités dans leur collége de Clermont.

Nous avons vu plus haut la lutte qui s'établit aussitôt entre eux et l'Université. Ils enseignaient à Clermont (Louis-le-Grand), outre les humanités, la théologie. Ils n'y ensei nèrent même que la théologie pendant les premières années de leur rétablissement. Ils n'y comptaient pas moins de soixante-dix maîtres. Ce sont eux qui introduisirent, entre autres nouveautés, la coutume d'avoir deux professeurs de rhétorique, un pour la classe du matin, un pour la classe du soir. Ils avaient des cours facultatifs, par exemple, un cours d'hébreu. Ils enseignaient les arts d'agrément, sévèrement bannis des colléges de l'Université, l'escrime, pour laquelle l'Université professait une horreur particulière. La discipline, chez eux, était douce, les relations faciles entre les maîtres et les élèves. Ils savaient donner aux récréations un entrain particulier, multipliaient les grandes promenades, conviaient les parents à des représentations dramatiques, cherchaient et trouvaient le moyen de rendre le collége aimable. Enfin, ils recevaient gratuitement les externes, n'exigeant d'eux que leur nom et leur adresse, et même, quand on refusait de se nommer pour quelque raison de parti ou de religion, n'insistant pas, fermant les yeux.

Mais de toutes ces innovations, la plus considérable de beaucoup consistait à prendre pour but, dans leur système d'éducation, le gouvernement des volontés plus encore que la direction des esprits. C'était

le trait de génie de Loyola : former une société dans laquelle chacun des membres s'anéantît pour n'être plus qu'un instrument dans la main de son chef, la soustraire à l'autorité des évêques, aux préoccupations de nationalité et de partis politiques, la débarrasser des entraves ordinaires du monachisme : austérités, offices prolongés, observances gênantes ou absorbantes ; l'employer uniquement à s'emparer des âmes par la confession, la prédication et l'instruction, pour les donner au catholicisme et au pape ; telle fut sa conception, venue d'un seul jet, à laquelle ni lui, ni ses successeurs n'ont rien changé. Ils sont surtout confesseurs et professeurs : gouvernement des âmes. Tout leur fit obstacle dans les commencements : le crime de Jean Chatel, les livres de Mariana et de Suarez, l'opposition persistante de l'Université et du Parlement, les Jansénistes, le génie de Pascal ; ils n'en donnèrent pas moins le P. Cotton pour confesseur à Henri IV, ce qui était un véritable chef-d'œuvre, si peu de temps après l'attentat de Jean Chatel[1]. Plus tard ils gouverneront par le P. La Chaise et le P. Tellier. Dès les premières années de leur fondation, ils créent partout des collèges, et leurs collèges sont partout de grands internats. Discipliner, assouplir les

1. « Le roi répondit à Rosny : « Par nécessité, il me faut à présent « faire de deux choses l'une : à savoir, de les admettre purement et « simplement, les décharger des diffames et opprobres desquels ils ont « été flétris, et les mettre à l'épreuve de leurs tant beaux serments « et promesses excellentes ; ou bien les rejeter plus absolument que « jamais, et les user de toutes les rigueurs et sévérités dont on se « pourra aviser, afin qu'ils n'approchent jamais de moi et de mes « États. Auquel cas, il n'y a point de doute que ce ne soit les jeter au « dernier désespoir, et par icelui dans les desseins d'attenter à ma « vie. » (Poirson, *Histoire du règne d'Henri IV*, Paris, 1856, t. I, p. 412 *sq.*)

âmes, s'en emparer, les tourner vers les fins de la Compagnie, c'est, par divers moyens, leur unique affaire; les lettres, les sciences, ne sont qu'une partie de la méthode générale, des instruments pour le but principal. Tous leurs livres, toutes leurs règles, toutes leurs démarches se résument ainsi : former les âmes, s'emparer des âmes. Ils y sont maîtres consommés avant toute expérience, par une psychologie profonde, jointe à un grand sens pratique et à un détachement absolu de tout préjugé. Soit qu'on lise les *Exercices spirituels* de saint Ignace, ou le *Ratio docendi et discendi*, ou un livre en apparence beaucoup plus humble, le règlement pour le collége de Clermont, dans ces trois documents si divers on ne trouve que la même idée sous trois langues. Vivant commodément, mais simplement, en religieux détachés et modestes, ne possédant rien par eux-mêmes et n'ayant besoin de rien, ils avaient l'art d'attirer à l'ordre d'immenses richesses, qui leur étaient bien nécessaires pour loger tant d'élèves accourant à eux de toutes parts, remplissant leurs maisons dès qu'elles étaient ouvertes, et les forçant à bâtir pour leur donner un abri. Nous savons que, très-peu de temps après leur rétablissement, ils n'avaient pas moins de cinq cents pensionnaires libres dans le seul collége de Clermont, et qu'il fallait s'y prendre un an à l'avance pour y retenir une chambre.

Ce collége de Clermont, qui prit alors le nom de collége Louis-le-Grand, avec ses cinq cents internes et ses externes innombrables, ressemblait de bien près au Louis-le-Grand d'aujourd'hui, et la ressemblance ne paraîtrait pas moins grande si l'on comparait les deux règlements. Je ne parle pas de la di-

rection morale, mais seulement du plan d'études. L'Université avait, de son côté, beaucoup d'élèves; elle en avait eu, à certain moment du moyen âge, par milliers, en comptant ses suppôts et tous ceux qui participaient à ses priviléges. C'était une foule flottante qui s'enflait pendant la popularité d'un maître, et tombait à rien quand la vogue était passée[1]. La fondation d'Universités de province, particulièrement de l'Université de Caen, restreignit le nombre des étudiants; les jésuites y contribuèrent aussi dans une forte proportion par les nombreux colléges qu'ils fondèrent hors de Paris, dans le ressort de l'Université qui, comme nous l'avons vu, refusait, non-seulement de fonder des établissements ailleurs qu'à Paris, mais même de quitter le quartier des écoles.

Dans l'origine, l'enseignement de l'Université se donnait dans la rue du Fouarre, en dehors des colléges. Les colléges n'étaient alors que des pensions, exclusivement habitées par des boursiers. On fondait huit bourses, dix bourses, avec un très-petit revenu pour chacune, quelquefois deux sous, trois sous parisis par semaine. C'était une œuvre pie, comme la fondation d'un hôpital. Le

1. M. Thurot évalue à quinze cents le nombre des étudiants et à deux cents celui des maîtres-régents de toutes les facultés, aux époques les plus florissantes de l'Université. (*De l'Organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris*, Paris, 1850, p. 33.) Il y a loin de ce chiffre à celui de trente mille donné par certains écrivains. Il est certain qu'on ne comptait pas bien au moyen âge; on manquait de précision, on exagérait. Cependant Abélard attirait de véritables foules. Les écoles, au temps des grandes disputes, avaient toute la vogue des tournois. On venait à Paris de tous les bouts du monde, comme l'attestent les noms mêmes des Quatre-Nations. Un Suédois fut recteur de l'Université.

collége de Saint-Thomas du Louvre, dont la création remonte au douzième siècle, était à la fois hôpital et collége; il finit par n'être qu'un couvent. Les boursiers demeuraient ensemble dans les bâtiments du collége et y prenaient leur pension, sous le gouvernement d'un principal, assisté le plus souvent d'un sous-maître. Quand le collége était plus important, le fondateur y ajoutait un ou plusieurs chapelains; il n'y avait d'ailleurs nul enseignement; les étudiants fréquentaient les écoles de la rue du Fouarre. Ceux d'entre eux qui n'étaient pas boursiers, étaient confiés par leurs familles à des correspondants qui formaient une sorte de corporation. On les appelait les grands messagers, par opposition aux petits messagers, qui étaient en réalité des voituriers, menant des voyageurs, portant des paquets et des lettres, n'ayant servi, dans les premiers temps, qu'aux écoliers, et demeurés ensuite, quand ils eurent généralisé leurs services, sous l'autorité de l'Université, dont ils étaient, par les redevances qu'ils lui payaient, la plus grande ressource. Les étudiants plus âgés se logeaient chez les habitants du quartier latin. Le recteur désignait des maisons, qui étaient astreintes à fournir ces logements, et il fixait même le prix de la location. C'était une véritable servitude ; mais on s'y prêtait volontiers, pour participer à quelques-uns des priviléges de l'Université. Peu à peu l'usage se répandit d'ouvrir des classes dans les colléges, qu'on appelait les *colléges célèbres*. Il y eut alors les petits colléges, qui n'étaient que des pensions de boursiers; des colléges d'une importance intermédiaire, où l'on faisait à l'intérieur quelques classes d'humanités, sauf à aller chercher au dehors l'enseignement des

classes supérieures; et enfin les colléges célèbres, qui prirent le nom de colléges de plein exercice, et où l'enseignement était complet, comprenant *les arts* ou *humanités*, c'est-à-dire la grammaire, la logique et la théologie[1]. Les écoles de la rue du Fouarre ne tardèrent pas à devenir désertes. On y fit encore quelques *déterminances*, quelques *actes* publics. Puis ces solennités elles-mêmes eurent lieu dans les grands colléges, qui concentrèrent toute la vie universitaire, à l'exception des cours de droit et de médecine.

En même temps que les colléges remplaçaient les écoles, les habitudes des étudiants se modifiaient. Il se fonda des pédagogies, sous l'autorité de l'Université, établissements très-analogues à nos *institutions* actuelles. Les colléges s'accoutumèrent à recevoir, à côté des boursiers, des pensionnaires libres; mais, à la différence des jésuites qui firent leur principale affaire d'augmenter le nombre de ces sortes d'élèves, l'Université les souffrit plutôt qu'elle ne les désira. Nous le voyons par l'exemple du collége de Navarre. Ce collége avait été fondé avec soixante-dix bourses: savoir, vingt grammairiens, trente philosophes et vingt théologiens, habitant trois maisons séparées dans la même enceinte, et ne se réunissant que dans la chapelle. Des plaintes contre cette maison furent portées au roi Charles VII en 1459, et elles donnèrent pour principale cause du relâchement de la discipline, dit Crevier, le grand nombre d'élèves non boursiers qui

1. Le nombre des colléges de plein exercice se trouva dans les derniers temps réduit à dix, savoir : les colléges d'Harcourt, du Cardinal-Lemoine, de Navarre, de Montaigu, du Plessis, de Lisieux, de la Marche, des Grassins, de Mazarin (ou des Quatre-Nations) et de Louis-le-Grand.

y étaient admis avec les boursiers enfants du collége. « Cette affluence était si grande, qu'il avait fallu louer les maisons voisines et percer des murs pour établir des communications[1]. » Ces étudiants, dit encore Crevier[2], étaient commensaux des boursiers. Les réformateurs jugèrent l'affluence de ces troupes étrangères nuisible à la bonne discipline. Ils n'entreprirent pas néanmoins de les exclure entièrement, et ils pensèrent qu'il suffisait d'en restreindre le nombre; cette réforme eut lieu en 1464. Voilà l'ennemi dans la place. On essaya aussi d'exclure les externes[3], et de ne conserver dans le collége que des internes; cet usage fort sensé, et conforme d'ailleurs aux traditions, ne put s'établir. Celui d'avoir à l'intérieur des pensionnaires non boursiers se répandit, au contraire, et se généralisa, mais avec mesure. Nous voyons bien que le recteur se rendait tous les ans au Châtelet, accompagné des procureurs des Nations, pour fixer le prix de la pension pendant la prochaine année, de concert avec des magistrats et des notables; mais cette fixation ne concernait pas moins les pédagogies que les colléges, et on n'en saurait conclure que l'Université fût favorable à l'introduction dans ses colléges de pensionnaires « non titrés. » Jamais elle n'estima les principaux qui, dans l'espoir de s'enrichir, se mettaient en quête de pensionnaires de cette sorte, ou conservaient dans leurs maisons des élèves incapables ou indociles. « Un peu d'honneur lui suffit, dit Rollin[4], en parlant des devoirs du principal,

1. Crevier, *ll.*, t. IV, p. 296.
2. *Ib.*, p. 298.
3. Crevier, *ll.*, p. 299.
4. *Traité des Études*, t. IV (XXVIII des *Œuvres*), p. 321.

pour ne jamais briguer aucun pensionnaire. Ce serait avilir et dégrader sa profession, et la confondre avec l'emploi des mercenaires et des ouvriers, dont plusieurs même rougiraient d'une telle démarche. » Quelques colléges n'avaient point de pensionnaires libres, ce qui réduisait à bien peu de chose le revenu de leurs principaux. Rollin loue ceux d'entre eux qui, se trouvant dans cette position, ne laissaient pas de fournir aux frais de la distribution des prix : « J'admire la générosité de ceux qui, n'ayant point de pensionnaires, ou n'en ayant qu'un très-petit nombre, ne laissent pas de distribuer des prix à la fin de l'année comme s'ils étaient fort riches [1]. »

Lorsque, après la dispersion des jésuites, on s'occupa de diminuer le nombre des colléges en réunissant à Louis-le-Grand les boursiers de plusieurs fondations [2], il fut fait pour ce collége un règlement délibéré en Parlement [3], et dans lequel nous lisons ce qui suit : « Jusqu'à ce que le nombre des boursiers suffise pour remplir le collége, on pourra y admettre des pensionnaires [4]. » L'Université traversa les premiers orages de la Révolution, puisqu'elle fit encore la distribution des prix du concours général au mois d'août 1793. Elle fut supprimée un

1. *Traité des Études*, t. IV, p. 316.

2. Vingt-sept colléges furent définitivement supprimés, et leurs revenus transférés au collége Louis-le-Grand. Ces colléges sont ceux d'Arras, d'Autun, de Bayeux, de Boissy, de Bourgogne, de Cambray de Cornouailles, de Dainville, de Fortet, d'Huban, de Justice, de Laon, de Lisieux, du Mans, de Maître-Gervais, de Narbonne, de Presles, de Reims, de Sainte-Barbe, de Saint-Michel, de Séez, de Tours, de Tréguier, des Bons-Enfants, des Dix-Huit et des Cholets.

3. 4 décembre 1769.

4. Titre VI, art. 17.

mois après. Elle comptait encore à ce moment 5000 élèves ainsi répartis : 1046 boursiers, 1970 externes et 1984 pensionnaires.

Indépendamment des raisons de discipline et de bonne organisation des études qui détournaient l'Université du désir d'avoir des pensionnaires libres, elle était aussi arrêtée par la crainte de confondre les nations et les tribus, et de compromettre par là la stabilité de ses règlements. Les fondateurs de l'Université impériale, qui ne pouvaient avoir de ces scrupules, qui voulaient créer hors de Paris plusieurs centres d'instruction secondaire, et qui, dans le dessein de tout centraliser, aimaient mieux charger l'État de tenir lui-même les pensions que de recourir à l'industrie privée, adoptèrent le plan des jésuites d'avoir des collèges dans un grand nombre de villes, et d'admettre dans tous des internes et des externes. Ils créèrent aussi des bourses, mais elles furent mises indistinctement à la disposition du ministre, qui les distribua chaque année entre les lycées.

Ce système s'est maintenu jusqu'à nos jours ; faut-il le conserver, ou ne laisser à l'Université que l'instruction, et la surveillance des pensionnats, en abandonnant ceux-ci, comme en Angleterre et en Allemagne, à l'industrie libre?

Voici les principales raisons qu'on peut donner pour maintenir l'organisation actuelle. Premièrement, la suppression des internats dans les lycées et collèges rendra nécessaire une modification radicale dans la législation sur les bourses; secondement, elle tarira la plus grande source des revenus de l'instruction publique ; troisièmement, elle entraînera

la fondation d'un grand nombre de pensions libres, qui ne donneront pas la même sécurité aux familles.

Sur le premier point, je réponds que la législation relative aux bourses est, dans tous les cas, à refaire. On ne peut pas tolérer plus longtemps que les bourses soient données arbitrairement par le ministre, ou, pour mieux dire, par les députés et le ministre. Elles doivent être, comme en Angleterre, un moyen d'éducation et une source féconde de recrutement pour les carrières libérales. L'État, au lieu de nourrir ses boursiers, peut payer leur pension dans une institution privée; et on ne voit pas pourquoi cela serait impossible chez nous, puisque cela se fait sans aucun inconvénient chez nos voisins.

Je ne suis pas plus frappé de la seconde raison. Il est très-vrai que les ressources de nos pensionnats font vivre nos lycées; mais il n'est pas moins évident que, si le système en vigueur a des inconvénients, une simple question d'argent ne peut pas nous déterminer à le maintenir. Si on objecte que, dans l'état actuel, ce sont ceux qui profitent de l'instruction secondaire qui la payent, et qu'après la suppression des internats, ce sera tout le monde, les réponses ne manqueront pas. D'abord le fait n'est pas exact : ce ne sont pas ceux qui profitent de l'instruction secondaire qui la payent; ce sont les pensionnaires qui payent, en partie, pour les externes. Secondement, il est facile de donner à l'instruction primaire ce qu'on dépensera en apparence pour les colléges; tout le secret consiste en deux points : donner les nouvelles subventions sous forme de bourses; distribuer les bourses par voie de concours entre les plus forts élèves des écoles primaires. Enfin,

si les particuliers ont un intérêt pressant à donner une bonne éducation à leurs enfants, l'État en a un, non moins grand, non moins impérieux, à se procurer dans toutes les carrières des hommes instruits, fermes, habitués à l'action et remplis du sentiment de leur devoir. Je ne m'arrête donc ni à la première ni à la seconde objection; mais je crois qu'il faut tenir grand compte de la troisième, et que, puisqu'il s'agit surtout de ramener les enfants dans la maison paternelle, nous ne devons pas courir le risque de remplacer tout simplement les pensionnats universitaires par l'industrie des particuliers, et la règle par l'aventure.

J'ai souvent cité les deux livres de M. de Laprade, et j'en fais très-grand cas. Je m'associe à un grand nombre de ses critiques contre la vie claustrale imposée à nos enfants, l'excès de travail auquel on les condamne et la culture de leur mémoire au préjudice de leur jugement. Mais ce que condamne M. de Laprade, c'est un système commun à nos lycées, et à tous les autres pensionnats. S'il avait prétendu faire une comparaison entre les lycées et les institutions libres, je cesserais d'être de son avis. Étant donnés les examens auxquels nos jeunes gens sont forcés de se préparer, et le régime d'entraînement qui en est la conséquence, je crois que nos lycées sont dirigés avec une habileté, un zèle, une justice dans les moindres détails, un dévouement à la jeunesse, qu'on peut trouver ailleurs au même degré, mais qui ne sont supérieurs nulle part. Il n'y a pas lieu de faire de comparaisons; je dirai seulement d'une façon générale que la comptabilité des lycées, leurs bâtiments, leurs approvisionnements, leur personnel,

sont constamment soumis à la surveillance la plus intelligente et la plus attentive ; que les abus y sont très-difficiles, et immédiatement réprimés quand ils se produisent, qu'on n'y supprime jamais aucun service important par raison d'économie ; que le caprice dans la direction morale ou intellectuelle y est inconnu, tandis qu'il peut arriver dans des institutions libres qu'un déficit soudain dans les recettes, ou un désir de gain immodéré, ou quelque idée fausse passant par la cervelle du chef de maison, compromettent le succès des études, la santé des élèves, ou, ce qui est plus grave, leur moralité. Une réforme qui aurait pour effet de fermer sur-le-champ, dans toutes les villes, les pensionnats annexés aux lycées, susciterait immédiatement la plus honteuse et la plus dangereuse des industries, et nous ne tarderions pas à voir toutes les carrières encombrées d'incapables. Quelque parti qu'on adopte, je crois donc que l'État et les villes ne peuvent renoncer à leurs internats qu'après s'être assurés qu'il s'en fondera d'autres dans de bonnes conditions de solidité, de durée, d'hygiène physique et morale.

Il est impossible de ne pas ajouter aussi, parce que c'est un élément très-important de la question, que presque partout les pensions qui se formeront seront dirigées par des ecclésiastiques. L'Église veut enseigner, elle est toujours prête à faire des sacrifices pour y parvenir ; les prêtres, voués au célibat, cherchent dans un collége quelque image de la famille ; ils n'ont pas pour leurs traitements les exigences des hommes mariés ; ils trouvent partout, pour leurs œuvres, des patrons, des auxiliaires et par conséquent des ressources. Dans beaucoup de villes, ils n'auront rien de

nouveau à fonder, et le petit séminaire est à la porte du collége, tout prêt à recueillir les enfants que nous abandonnerons. Sans discuter ici la question de préférence entre laïques et ecclésiastiques, il est clair que si la réforme devait avoir pour conséquence de substituer les petits séminaires aux colléges, elle serait parfaitement inutile : car nos enfants iraient dans une autre pension, mais ils n'en iraient pas moins en pension.

Ces réserves faites, je dois dire que, tout considéré, j'incline à la suppression des internats, ou, pour parler plus exactement, à la suppression des internats dans les lycées et colléges universitaires. On ne peut les supprimer qu'à condition de les remplacer. Remplacer des internats laïques par des internats ecclésiastiques, ce serait conserver le système, et peut-être l'aggraver, en supprimant la concurrence. La solution ne saurait être cherchée de ce côté. Il faut qu'on s'accoutume à garder ses enfants chez soi, et si on ne le peut, à préférer les petites pensions aux grandes. Je dirai tout à l'heure comment on pourrait introduire cet usage, en procédant peu à peu, et en évitant les suppressions inconsidérées. Je donne d'abord mes raisons contre le système actuel. J'en ai deux décisives : la première, qui regarde le but même de l'éducation, c'est-à-dire la discipline morale à laquelle les enfants sont soumis, et la seconde, que je tire des nécessités du service, aujourd'hui coupé en deux par l'existence d'un corps d'administrateurs distinct du corps des professeurs, et en lutte perpétuelle avec lui.

Quand l'Université impériale a pris à l'ancienne Université ses colléges d'internes, comme nous ve-

nons de le voir, elle lui a pris aussi ses règlements[1]. Venaient-ils de l'Université, ou des jésuites? Les deux corps y avaient concouru, et, chose remarquable, ce ne sont pas les jésuites qui avaient les règlements les plus monastiques. Ils faisaient au moins la place du corps, ce qui est toujours en faire une quelconque à la volonté. Le jeu, l'escrime, l'équitation, bannis de l'Université, florissaient dans leurs colléges. On y jouait aussi la comédie, ce que je n'approuve pas, mais ce qui donnait des échappées en dehors de la règle étroite. Quelle que fût l'origine des règlements, il n'y a qu'à les lire pour reconnaître qu'ils sont bons pour des chartreux. Ils ne visent que deux choses : la religion et la bonne police. Passer en silence d'un endroit à l'autre, traverser les couloirs en silence, ne jouer et ne parler qu'à heure fixe, obéir passivement (sans *raisonner*, dit-on) à ses supérieurs depuis le premier jusqu'au dernier, et non pas seulement dans les affaires graves, mais dans les courantes et insignifiantes, faire les devoirs choisis et taillés pour chaque jour, apprendre le nombre de lignes déterminé, sortir le moins possible pour aller chez ses parents : tout cela est chez les jésuites, chez l'ancienne Université et chez la nouvelle. Cette ancienne Université, quoique laïque, était une moinerie; et la nouvelle Univer-

1. « Ceux qui disent tant de mal du mode actuel d'instruction, peuvent-ils donc ignorer que la méthode adoptée par les lycées se rapproche beaucoup de celle que suivait avec tant de succès l'Université de Paris pour l'enseignement des langues anciennes, telle, à peu de chose près, qu'elle existait il y a vingt ans, et telle surtout que l'a développée, en l'améliorant encore, le sage Rollin dans son excellent *Traité des Études?* » (Motifs de la Loi relative à la formation d'un corps enseignant, 20 mai 1806.)

sité en serait une, si on avait pris les statuts de 1808 au pied de la lettre. On dit quelquefois que le collége est un couvent ou une caserne ; je l'ai comparé, ailleurs, à la caserne; mais si le soldat fait l'exercice aux heures dites, il est libre le reste de la journée, trop libre même : je lui donnerais plus à faire dans son intérêt et dans le nôtre. Le collége est, à la lettre, un couvent. L'empereur a retranché la messe quotidienne, donné un frac aux écoliers à la place d'une robe, remplacé la cloche par le tambour, et prescrit une demi-heure d'exercice militaire. Otez cette surface, le cloître est partout.

En voici la preuve en un mot : quand est-ce qu'un interne, dans l'espace de dix ans, a un parti à prendre sur quoi que ce soit, sur son vêtement, sur son lever, sur son coucher, sur ses repas, sur l'heure où il fera son travail, sur le choix de son travail, sur le livre qu'il étudiera, sur le chemin qu'il prendra pour aller d'une chambre à une autre, sur l'emploi d'une demi-heure? Le devoir même qu'on lui donne à faire l'asservit : c'est apprendre, ou copier, ou traduire, ce n'est pas penser. On voit bien qu'il s'agit d'un être libre, par la peine qu'on se donne à l'empêcher de l'être, à l'en déshabituer. Faut-il l'avouer? Dix ans de ce régime font des hommes qui s'abandonnent à l'excès, ou se révoltent à l'excès; et voilà peut-être la psychologie de la France. Pour moi, si j'avais un fils engrené dans ce laminoir, je ne voudrais pas qu'il fût ce qu'on appelle au collége un modèle. J'aurais peur qu'on ne réussît trop. Je voudrais le voir du parti de l'opposition pour être sûr qu'il est encore capable de se passionner et de courir un gros risque. On

écrit aux pères, dans les bulletins de quinzaine : pas une seule punition; croyez-moi, c'est une mauvaise note. Et pourtant, une punition, c'est la conséquence d'une faute, une mauvaise note aussi. C'est donc le régime qui ne vaut rien, puisqu'il est mauvais d'y résister, et mauvais de s'y soumettre.

Pourrait-on le changer? Sans doute; on peut laisser entrer un air un peu plus vif dans la maison, quitter le couvent pour la famille; mais dans ces grands pensionnats de deux cents, de cinq cents, de huit cents élèves, il faudra toujours sacrifier avec excès la liberté à l'ordre. Tant de libertés, vivant l'une sur l'autre dans un si petit espace, ne feront jamais une maison bien tenue, pour nous surtout qui, avec nos habitudes invétérées, ne voulons pas plus de bruit dans une école que dans une prison, qui voulons des colléges semblables au palais de *la Belle au bois dormant*, où douze cents personnes sont enfermées sans qu'on entende un son ou qu'on voie un mouvement. Et puis, il y a ce travail fait à cette heure, à cette place, à ce pupitre, sous les yeux de ce surveillant, et de trente ou quarante voisins, qu'on soit ou non disposé; mon Dieu, qu'il est difficile de penser ou d'écrire dans cette promiscuité et dans cette gêne ! Et comment y échapper avec ces vieilles maisons sans espace, enfouies dans des quartiers populeux, dominées, serrées, assiégées, investies par d'autres maisons? Il suffit d'y jeter les yeux pour comprendre que, donner une chambre isolée, même aux plus grands, serait une entreprise chimérique. Quand même on y parviendrait, il faudrait conserver longtemps le règlement actuel, ne le changer qu'avec des précau-

tions infinies, de peur qu'en passant de l'extrême réglementation à une sage liberté, ces colonies si nombreuses et si accoutumées à l'obéissance passive, ne viennent à glisser dans le désordre. Non, décidément, il n'y a pas de familles de deux cents personnes. Si nous voulons des pensions qui soient des familles, n'ayons plus que de petites pensions. Que le maître puisse connaître chaque enfant jusqu'au fond de l'âme. Que l'enfant puisse aller au maître, non pas au maître d'étude dont il n'attend rien et qui ne peut rien, mais au maître de la maison, au père.

C'est là ma grosse raison. Le règlement des internats d'un côté, la méthode suivie dans les classes de l'autre, l'entraînement auquel nous condamnent les programmes des baccalauréats et des écoles, tout cela fait de notre éducation une éducation pour étouffer, quand il faudrait une éducation pour développer. J'ai une autre raison qui me touche pour la bonne organisation du personnel universitaire, et par conséquent pour le progrès des études; c'est que, par la suppression des lycées, l'Université serait déchargée de soins qui absorbent une grande partie de son temps, et cesserait d'être composée d'administrateurs qui ne savent pas professer, et de professeurs qui ne savent pas administrer.

Dans l'ancienne Université, tout le monde enseignait, même le recteur, qui tout au plus prenait un suppléant pour ses trois mois. Quand le principal n'était pas chargé d'une classe, il faisait au moins le catéchisme, ou bien il présidait aux actes publics, qui étaient extrêmement fréquents. Je n'hésite pas à dire que cette coutume relève à la fois l'administration et l'enseignement. Elle est générale en Alle-

magne. Elle ne souffre, en Angleterre, aucune exception. Le principal du collége d'Eton, qui a cent cinquante mille francs de revenu, fait plusieurs classes tous les jours[1]. J'ai connu autrefois des *hommes d'école*, c'est une race à peu près perdue, et que l'École normale devrait bien nous rendre. Tous déploraient cette séparation entre les fonctions administratives et les fonctions d'enseignement. Elle n'était pas encore complète de mon temps. J'étais élève du collége de Vannes dans les dernières années de la Restauration ; le principal, M. Jéhanno, était en même temps régent de rhétorique ; très-bon régent et très-bon principal, également aimé et respecté dans sa classe et dans son cabinet. Je suis entré, en sortant de là, à l'École normale, et j'ai trouvé la même organisation à l'autre bout de l'échelle : le directeur, M. Guigniault, dont j'ai maintenant l'honneur d'être l'ami, et qui a été secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions, était notre professeur de grec. Il y eut un changement dans la direction pendant mon séjour à l'école. M. Cousin fut nommé directeur, ayant au-

1. « L'abaissement et, pour ainsi dire, l'annulation du professorat dans l'Université est un fait qui doit frapper tous les yeux.

Tous les grands corps dont le faisceau constitue la vraie force de la nation ont pour principe une *unité* dont la trace ne disparaît chez aucun des individus qui les composent, à quelque hauteur qu'ils s'élèvent dans la hiérarchie. La magistrature a le juge, le clergé a le prêtre, dans l'armée de terre on reste soldat, dans l'armée navale on est toujours marin.

L'Université offre seule une dérogation à cette loi salutaire. Dans ce corps, c'est une récompense et un avancement que de quitter le professorat. Pour prix de quelques années consacrées à l'enseignement on devient censeur ou proviseur de collége, inspecteur ou recteur d'académie. Le professorat reste déprimé et comme avili sous le faste de l'administration. » (Ch. Lenormant, *Essais sur l'instruction publique*, publiés et réunis par son fils, Paris, 1873, p. 182.)

dessous de lui M. Viguier, comme directeur des études. M. Cousin, qui était alors pair de France, membre de l'Académie française, et dans tout l'éclat de sa popularité, était notre professeur de philosophie. M. Viguier enseignait l'histoire de la littérature latine. On n'aurait pas persuadé à M. Cousin de rester directeur en quittant sa chaire.

Dans une maison d'éducation, c'est la science, l'art d'enseigner, cette prédication constante, qui donne de l'autorité sur les maîtres et sur les élèves. Un professeur obéit plus volontiers à un professeur. Un élève honore davantage son maître, quand il sait qu'il n'existe pas de fonction au-dessus de celle qu'il remplit. Je veux bien que M. le proviseur porte une robe de soie et des galons d'or ; qu'il ait un bel appartement, un traitement confortable, la préséance partout, et une autorité sérieuse sur ses collaborateurs. Mais j'aimerais, je l'avoue, qu'il fût du métier, qu'il remplît une chaire, que ce fût sa qualité principale. S'il n'est qu'administrateur, il n'est pas, à mon gré, assez universitaire. Il y a des questions purement scolaires qu'il n'entendra pas comme celui qui ne se couche jamais sans avoir fait ses deux heures de classe. Je trouve la corporation mieux organisée comme cela, plus une ; elle ressemble davantage à une famille. A Caen, où j'étais professeur en 1836, j'ai assisté souvent aux leçons de M. le recteur ; et l'académie était très-bien menée.

Qu'arrive-t-il aujourd'hui? Les places administratives sont celles d'inspecteurs généraux, de recteurs, d'inspecteurs d'académie, de proviseurs et de censeurs. (Car, pour les facultés, on n'a pas encore imaginé de faire des fonctions de doyen une place pure-

ment administrative.) Dès qu'un professeur devient censeur, il entre, en quelque sorte, dans une autre confrérie. Il ne voit plus les questions de la même façon. Il a beaucoup de sentiments communs avec ses anciens collègues, et quelques-uns qui le séparent d'eux assez profondément ; et cela ne fera que grandir à mesure qu'il perdra le souvenir de sa chaire et qu'il entrera dans son nouveau rôle d'administrateur. Pourquoi le choisit-on? Pour sa science? Pour son habileté professionnelle? Pas le moins du monde. On tâche de savoir s'il a des qualités d'administrateur, qui, dans un collége, devraient être des qualités de professeur, et qui sont tout autre chose par le vice de l'organisation, et par l'existence du pensionnat. Quel est le ministre qui osera tirer un grand professeur de sa chaire, pour le charger de surveiller les cours et les dortoirs, de recevoir les parents et de donner des ordres à l'économe? L'administrateur est quelquefois, comme tel, un homme du premier mérite ; mais si, en même temps, il n'est pas un savant ou un lettré, jamais il ne sera considéré et estimé par ses collègues, parce que, dans un collége, c'est le savant qu'on juge, ou le lettré ; l'administrateur jamais. Il en résulte un malaise ; des deux côtés on se plaint, avec raison, d'une injustice.

Ce vice d'organisation en amène un autre. Ceux qui ont fait les règlements les ont accommodés aux besoins du service tel qu'ils l'avaient constitué. On exige qu'un professeur soit agrégé : il suffit d'être licencié pour devenir censeur, proviseur, inspecteur. Or, le grade de licencié est à la portée de tous. On l'obtient avec un peu de travail en subissant un examen devant une faculté. Le titre d'agrégé, au con-

traire, ne s'obtient qu'au concours; et les concours pour les diverses agrégations sont probablement les plus difficiles qui existent. Il faut s'y préparer par des années entières de travail, et même après cela, on peut échouer, si l'on rencontre des concurrents trop redoutables. Je connais des membres de l'Institut, parmi les plus éminents, qui ont été refusés à l'agrégation jusqu'à trois fois. Ajoutez que, pour être admis à prendre part au concours, il faut être pourvu du grade de licencié. Cependant, pour la moindre place de professeur d'humanités dans un lycée, le titre d'agrégé est de rigueur, tandis qu'un simple licencié, nommé d'emblée proviseur, voit très-loin de lui

Sub pedibusque videt

l'agrégé contre lequel il n'aurait pas osé concourir. On dit à cela que cette faculté d'avancer sans concours est favorable aux vieux serviteurs; qu'elle met le gouvernement à l'aise pour faire un bon proviseur avec un *chargé de cours* médiocre. Je le veux bien; mais ces regrettables contradictions disparaîtraient si le proviseur n'était que le chef de l'enseignement, et n'était pas en même temps le chef de la discipline et de la gestion économique.

On a beau dire que le proviseur doit être surtout un administrateur. N'a-t-il pas à donner son avis sur le programme des classes? à fournir des sujets de composition? à présider aux examens de semestre? à émettre un avis sur la science, l'habileté professionnelle et le travail de chaque professeur? Peut-on espérer qu'il sera en même temps consommé dans l'économie et dans les lettres? Peut-on se résigner à choisir entre ces deux aptitudes? Dans la pratique,

n'est-ce pas le plus souvent le pédagogue qu'on sacrifie? L'habile homme qu'on lui préfère, qu'on lui donne pour chef, est moins savant; il connaît moins les enfants; il est moins familiarisé avec les grands auteurs; mais il connaît les règlements à fond, discute, quand il le faut, un marché, fait bonne figure dans le monde, ne crée jamais la moindre difficulté à l'administration. Voilà tous ses mérites, qui sont ceux d'un bon économe. Cependant, s'il n'est pas chargé, comme les principaux de l'ancienne Université, de choisir lui-même ses professeurs, il doit les diriger, les juger, leur apprendre leur métier, les initier aux bonnes méthodes, aux traditions; inspirer, à ceux qui sont jeunes, la passion de l'étude, leur enseigner la science du cœur humain, sans laquelle il n'y a pas de maître; présider leurs conférences, y soutenir avec compétence son avis. Il faut donc qu'il soit professeur, qu'il reste professeur, qu'il ait les idées, les sentiments, l'expérience d'un professeur; et pour qu'il en soit ainsi, il n'y a qu'un seul moyen: c'est de le débarrasser des dortoirs et de la cuisine.

L'Angleterre a un système qu'on ne saurait trop recommander dans notre état actuel, et qu'il faudra nécessairement lui emprunter, si on supprime les pensionnats: c'est le système tutorial. Il n'est pas appliqué dans toutes les écoles anglaises; à Merchant-Taylors, par exemple, il est absolument inconnu. A Eton, il règne si souverainement que le tuteur y efface le professeur. A Harrow et à Rugby, où le tuteur est l'auxiliaire du professeur et dirige ses pupilles comme le ferait un père diligent et éclairé, il n'a que des avantages sans inconvénients. Au point de vue matériel, le tuteur diffère de nos répétiteurs,

en ce qu'il reçoit son pupille en pension chez lui, et lui continue ses soins pendant tout le temps de ses études. Il en diffère au point de vue moral, en ce que le pupille fait complétement partie de la maison et de la famille, s'adresse à son tuteur avec la même confiance, l'écoute avec le même respect que s'il était son fils, non-seulement pour ce qui concerne le collége et les études, mais pour toutes choses.

Il est très-rare que nos professeurs reçoivent des pensionnaires ; les règlements, dans le but de protéger l'industrie du lycée, qui, ayant lui-même des pensionnaires, a intérêt à en augmenter le nombre, interdisent aux professeurs d'en avoir plus de quatre à la fois. Il arrive plus souvent, surtout à Paris et dans les très-grandes villes, qu'un professeur reçoit des élèves entre les deux classes. Ils déjeunent avec lui, se promènent ensuite quelques instants sous sa conduite, font leurs devoirs sous ses yeux, et se préparent à la leçon du soir d'après ses conseils. Cette organisation s'accommode si bien aux besoins de la vie parisienne que nos deux grands lycées d'externes, Condorcet et Charlemagne, ont commencé depuis quelques années, avec beaucoup de succès, à recevoir des externes surveillés et des demi-pensionnaires. Enfin, toutes les fois qu'une famille peut en faire la dépense, elle donne à son fils un répétiteur, qu'elle choisit de préférence parmi les professeurs du lycée.

Mais je ne parle ici que des familles obligées de mettre leurs enfants en pension, parce qu'elles ne demeurent pas dans la ville où est le lycée, et c'est pour celles-là surtout que je voudrais voir s'implanter dans nos mœurs scolaires l'habitude de choisir un des

professeurs du collége, et de lui livrer son fils comme commensal et comme pupille pendant toute la durée de ses études. Je voudrais qu'il y eût à peine un professeur dont la maison ne fût pas ainsi ouverte à un certain nombre d'élèves. Aujourd'hui que cela n'a lieu que par grande exception, la tâche est assez rude pour les professeurs qui consentent à l'accepter ; elle les sépare un peu de leurs collègues, elle leur fait une existence à part. Quand ils donnent un grand nombre de répétitions, l'administration les accuse de sacrifier leur avancement intellectuel au désir d'amasser de l'argent ; elle croit que le travail de la classe souffre du travail des répétitions. Si l'usage se généralisait, les façons de vivre s'adapteraient à cette condition nouvelle, de manière à permettre le travail personnel du professeur ; et je ne puis m'empêcher de penser que sa situation s'agrandirait en tous sens, par les profits considérables qu'il pourrait faire, par les témoignages de confiance que lui donneraient les familles, et par les relations durables qui s'établiraient entre lui et ses pupilles.

Si nous comprenions bien ce que c'est qu'un professeur, nous trouverions tout naturel que le professeur fût le père, quand le père est absent, ou quand il est mort. Au lieu de cela, nous nous attachons, en quelque sorte, à ne laisser s'établir aucun lien permanent entre nos enfants et leurs maîtres. Nous changeons tous les ans, ou presque tous les ans, leur répétiteur. Dans certaines maisons d'éducation, on mettait au contraire tant d'importance à la durée des rapports entre l'élève et le maître, que chaque maître suivait, pendant tout le cours des humanités, une génération d'élèves. Ce système était

exagéré ; il est impraticable; les aptitudes d'un professeur de rhétorique diffèrent de celles d'un professeur de sixième. Mais à Eton, on corrige par la perpétuité du tuteur, ce qu'il y a de regrettable dans les changements fréquents de professeurs. L'élève est toujours guidé par quelqu'un qui le connait à fond et depuis longtemps, qui a vu ses qualités se former et ses défauts disparaître, qui sait la mesure de son esprit, qui a le secret de son caractère. Nous comprenons l'importance d'avoir toujours le même médecin, et nous ne sentirions pas la nécessité d'avoir toujours le même maître?

Je disais que le système tutorial est trop exclusif à Eton. C'est l'avis de MM. Demogeot et Montucci, et je le partage entièrement, si les faits sont tels qu'ils les rapportent. Les tuteurs ont trop de pupilles, ils les aident trop, ils effacent trop le professeur. Certains d'entre eux n'ont pas moins de trois séries de pupilles, de trente ou quarante chacune. Tous ces pupilles ne sont pas leurs pensionnaires; comme il y a, à Eton, plusieurs pensions tenues par des familles dont le chef n'est pas professeur, et même par des dames, les professeurs ont des pupilles hors de chez eux, ce qui fausse un peu l'institution ; d'ailleurs une répétition donnée à trente élèves n'est pas une répétition, c'est une classe. Les tuteurs, à Eton, corrigent de leur main tous les devoirs; ils préparent toutes les explications. Je ne sais par quel miracle ils y suffisent ; mais j'affirme qu'à la longue, cette besogne doit affaiblir leur esprit, le diminuer. Quand même il n'en serait rien, l'esprit, comme le corps, a besoin d'aliments. La condition de bien professer, ce n'est pas seulement d'avoir bien étudié autrefois, c'est d'étu-

dier actuellement. Cette immense quantité de pupilles est donc un abus, et il vaudrait mieux renoncer au système que de le conserver en cet état. La correction de tous les devoirs est, à mon avis, une chose excellente. A Eton, tous les devoirs sont corrigés deux fois : une fois par le tuteur, une fois par le professeur, et ces deux jugements se surveillent, au profit de l'un et de l'autre, sans jamais se contrarier. Dans ces conditions, et avec un bon système de promotion d'une classe à l'autre, il n'y a pas d'élève nul, ni de professeur négligent. Je n'approuve pas également la préparation de la classe faite par le tuteur. L'élève doit préparer lui-même ses réponses, comme il fait lui-même ses devoirs; et je voudrais que le tuteur n'intervînt, avant la leçon, que pour un passage réellement trop difficile, ou, après la leçon, que pour éclaircir quelque point qui serait resté obscur.

Mais, sans entrer dans tous ces détails, j'avoue que je suis séduit par cette pensée d'identifier la fonction de professeur avec celle de père, de donner aux enfants qui ne peuvent pas vivre dans leur famille, une autre famille, de donner au collége et à la vie de collége une influence durable sur toute la vie, d'assurer à chaque écolier un protecteur pendant toutes ses études, qui restera ensuite son ami et son conseiller. Je ne compare pas l'éducation ainsi donnée à ces dix ans de séjour dans une grande maison sous un règlement inflexible, et sous la discipline de cinq ou six maîtres d'étude. Les inconvénients de l'industrie privée ne sont pas à craindre avec des maîtres qui appartiennent à un grand corps, et dont la conduite, en toutes choses, doit être non-seulement irréprochable, mais respectable. Plus on augmente-

rait leur influence sur la jeunesse, et l'importance des services qu'ils rendent aux familles et à la société, plus on sentirait la nécessité d'augmenter aussi leur indépendance, leur dignité, leurs ressources matérielles, leurs moyens d'études.

Une fois investis des fonctions de tuteurs, ils seraient, je l'avoue, professeurs toute la vie, et non pas seulement pendant le temps de leur classe. J'en serais charmé. Il faut être ce que l'on est. Personne ne remplit bien sa tâche, qu'à la condition de l'aimer et de s'en honorer.

Autrefois on portait partout sa profession avec soi, et même l'habit de sa profession. On a d'abord rejeté l'habit, puis les préjugés et les manières ; et tout le monde s'est attaché à ressembler à tout le monde, en dehors de ses fonctions ; à ne pas se laisser deviner. C'est le bon air. J'aime mieux, pour ma part, un pédant ; et si j'avais encore l'honneur d'être professeur, je voudrais qu'on le vît à toutes mes paroles. Il y a quelque temps, j'ai passé toute une journée avec un homme qui ne parlait que de chasse et de chevaux : je croyais que c'était un officier ; c'était un juge. Je ne croirai jamais que ce soit un bon juge.

Mais je reviens aux pensionnats des lycées, pour dire que je ne crois pas possible de les supprimer par un trait de plume ; qu'on ne pourra y renoncer sans inconvénient que quand on sera assuré de pouvoir les remplacer par une institution meilleure : que je voudrais voir dès à présent fonctionner le système tutorial, et les professeurs ouvrir leurs maisons à un nombre restreint d'élèves : que c'est là, à mon avis, l'organisation qui finira par prévaloir si nous savons la préparer avec sagesse. Et j'ajoute que nous sommes

bien placés, à Paris, pour étudier cette question délicate ; car tous les systèmes y fonctionnent à la fois. Louis-le-Grand, Saint-Louis, Henri IV sont des lycées complets, avec de grands pensionnats et de nombreux externes ; Condorcet, Charlemagne n'ont que des externes ; Rollin n'a que des internes. Il y a, auprès de chaque lycée, de grandes et belles institutions, dont plusieurs sont depuis longtemps célèbres[1], et des pensions à nombre restreint, où les jeunes gens trouvent la vie de famille; enfin, quelques professeurs ont pris le sage parti d'être des maîtres, dans toute la force du terme, et d'avoir chez eux, à leur table, dans leur intimité, un certain nombre d'élèves ou plutôt de pupilles. Tous mes vœux sont pour le succès de leur méthode.

1. Fait curieux à noter : le nombre des grandes institutions diminue; elles tendent à disparaître ; c'est un symptôme. Autour du lycée Charlemagne, il y avait encore, il y a vingt ans, des institutions célèbres : *Jauffret*, disparu; *Favart*, disparu; *Verdot*, *Petit*, *Coutant*, disparus. Seule, la pension *Massin* subsiste. Autour du lycée Condorcet, même phénomène : les établissements qui ont eu la notoriété et le nombre se transforment, se fondent, s'effacent. Là surtout les petites institutions de vingt à trente élèves se multiplient. On en compte quarante au moins dans le voisinage qui font concurrence à l'*externat surveillé* du lycée. Elles se vantent, dans leurs prospectus, de donner l'*éducation de famille*.

Cf. Crust Bersot, *Morale et politique*, Paris 1868, p 184. « De l'abus des grands colléges. »

CHAPITRE III

CONDITION DES MAITRES.

Nous examinerons maintenant l'organisation du personnel dans nos lycées.

Je n'ai rien à dire du proviseur et du censeur, sinon que je voudrais qu'ils fussent professeurs comme les autres, et par conséquent agrégés. Il est absurde que dans un corps de savants et de gens de lettres, le chef puisse avoir moins de connaissances et moins de titres que les subordonnés. On ne saurait objecter l'énormité de la tâche. La moitié de la besogne qu'on impose aujourd'hui au proviseur, en écritures, formalités, etc., est pour le moins superflue. Ce serait tant mieux qu'on l'en débarrassât, et qu'il restât, de fait, homme d'école, enseignant comme les autres, et payant de sa personne. Il y a bien des détails dans l'enseignement et dans le maniement des écoliers, qui sont importants, et dont on perd l'intelligence quand on n'y est pas ramené tous les jours par la pratique.

Le corps des professeurs français est très-méritant, très-savant, très-distingué. Il peut certainement soutenir la comparaison avec les professeurs anglais et

allemands, et sur beaucoup de points il a la supériorité. Il se recrute par l'École normale et l'agrégation, deux institutions excellentes, la première surtout. L'École normale a d'autant plus d'importance à mes yeux, qu'aucune réforme ne s'établira dans l'enseignement, si elle n'est d'abord acceptée à l'École normale. C'est là que la tradition se conserve, et c'est là, par la même raison, que la routine peut être vaincue.

Les congrégations vouées à l'enseignement ont eu de tout temps l'avantage de pouvoir choisir parmi leurs membres ceux qu'une vocation particulière et une aptitude spéciale désignaient pour les délicates et difficiles fonctions du professorat, et de les y préparer longuement, sous la direction de leurs meilleurs maîtres. L'ancienne Université s'en reposait sur les épreuves exigées des candidats à la maîtrise. Ces épreuves comprenaient, outre les examens, des leçons et des argumentations. Elles étaient moins difficiles et surtout séparées par de moins longs intervalles pour les artiens que pour les étudiants des facultés supérieures. Ce fut, je crois, le recteur Dumoustier qui proposa la création d'un séminaire de professeurs, en 1645. Cette idée ne fut pas comprise. L'Université ne voulait pas de changements. Quand les rois ou le Parlement lui imposèrent des statuts, elle ne céda qu'à la force. Après l'expulsion des jésuites, elle prit possession du collége Louis-le-Grand et consentit à y réunir les boursiers des petits colléges, mesure excellente, qu'elle avait longtemps repoussée, malgré les conseils et presque les ordres du cardinal de Richelieu. On invoqua alors, entre autres raisons, la nécessité de former un noviciat pour les fonctions de l'enseignement. En 1768, le Parlement étudia un

grand projet de réforme; le président Roland était toujours le rapporteur des questions qui intéressaient l'enseignement : il proposa aux Chambres assemblées de créer au chef-lieu de chaque université, une maison destinée à préparer des professeurs pour les écoles du ressort. Ainsi l'idée était conçue, discutée. La Convention crut l'avoir réalisée par un décret rendu le 30 octobre 1794, près d'un an après la suppression de l'Université.

Voici les trois articles principaux de ce décret célèbre : « Art. 1er. Il sera établi à Paris une École normale où seront appelés, de toutes les parties de la république, des citoyens déjà instruits dans des sciences utiles, pour apprendre, sous les professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner. Art. 8. Ces professeurs leur apprendront d'abord à appliquer à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, des premiers éléments du calcul, de la géométrie pratique, de l'histoire et de la grammaire française, les méthodes tracées dans les livres élémentaires adoptés par la Convention nationale et publiés par ses ordres. Art. 11. Les élèves formés à cette école républicaine rentreront, à la fin du cours, dans leurs districts respectifs; ils ouvriront une école normale dont l'objet sera de transmettre aux citoyens et aux citoyennes qui voudront se vouer à l'instruction publique, la méthode d'enseignement qu'ils auront acquise dans l'École normale de Paris. »

Rien n'était plus mal conçu que cette organisation, rien ne fut plus stérile. Il semble, en lisant l'article 8, qu'il ne s'agit que d'écoles primaires; mais on appela, en effet, comme professeurs et comme élèves, des hommes éminents au milieu de beaucoup d'in-

connus, et l'enseignement porta sur les sciences les plus élevées[1]. On n'y forma pas un seul professeur, et les cahiers qui nous restent attestent la grandeur de l'effort et l'inanité du résultat[2].

La fondation de l'École normale date en réalité du décret de 1808, qui a institué l'Université. Elle y est appelée « un pensionnat normal destiné à recevoir jusqu'à trois cents jeunes gens qui y seront formés à l'art d'enseigner les lettres et les sciences. » Les élèves étaient nommés au concours. Ils passaient à l'École deux années. Ils suivaient les leçons du Collége de France, de l'École polytechnique ou du Muséum d'histoire naturelle, selon qu'ils se destinaient à enseigner les lettres ou les divers genres de sciences; ils recevaient, en outre, des répétitions dans l'intérieur de l'École. L'École s'est agrandie et fortifiée depuis; mais la voilà bien, à grands traits dans le décret de 1808, telle que nous la voyons encore aujourd'hui.

Je n'ai pas à raconter comment elle fut licenciée sous la Restauration, puis rétablie dans son premier état après 1830. A l'époque où j'y entrais, en 1833, elle occupait l'aile la plus délabrée du collége Louis-le-Grand, celle qui est la plus voisine du Collége de France. Nous avions une porte particulière sur la rue Saint-Jacques, une cour unique, assez longue, mais très-étroite, plantée d'arbres mal venus, un dortoir,

1. Voici les noms des professeurs et la liste des cours : *Mathématiques*, Lagrange et Laplace ; *Physique*, Haüy; *Géométrie descriptive*, Monge; *Histoire naturelle*, Daubenton ; *Chimie*, Berthollet; *Agriculture*, Thouin; *Géographie*, Buache et Mentelle; *Histoire*, Volney; *Morale*, Bernardin de Saint-Pierre; *Grammaire*, Sicard; *Analyse de l'entendement*, Garat; *Littérature*, Laharpe.

2. Séances des écoles normales recueillies par des sténographes et revues par les professeurs. Nouvelle édition, Paris, 1800, 13 vol. in-8°.

un réfectoire, une salle d'étude, une dizaine de chambres pour les élèves de troisième année, un méchant laboratoire pour la chimie, un cabinet de physique dont un bon collége n'aurait pas voulu, et quelques milliers de volumes dans un entre-sol. On acheta vers ce temps-là pour nous une partie de la bibliothèque de M. Cuvier, ce qui porta nos richesses à douze ou quinze mille volumes. Tout notre régime économique, en y comprenant la nourriture, nous venait du collége Louis-le-Grand. Il y avait environ douze élèves par année dans la section des lettres, six à bourse entière et six à demi-bourse, autant dans la section des sciences, ce qui faisait monter le nombre total à soixante-dix environ, car le chiffre était un peu variable, selon la force des concours. Je crois me rappeler que nous n'avions pour tout cela que deux domestiques. Il était difficile d'imaginer une installation plus misérable. Nous étions éclairés par des chandelles que nous portions d'une classe à l'autre dans des chandeliers de cuivre. Les murs mêmes étaient en mauvais état, et l'eau, pendant les hivers, tomba plus d'une fois dans mon lit. Nous ne faisions nulle attention à tout cela, et nous travaillions fiévreusement du matin au soir. On ne connaissait guère de punitions que pour les élèves qui refusaient de prendre des récréations ou qui se levaient pendant la nuit pour étudier à la lueur d'un quinquet.

Les élèves de troisième année suivaient seuls les cours du dehors. Nos professeurs particuliers portaient le nom de maîtres de conférences ; ils avaient deux mille quatre cents francs pour l'année, quand ils étaient titulaires. C'étaient tous d'anciens élèves de l'École. Ils s'appelaient, pour la philosophie, Cousin, Jouffroy,

Damiron; pour les lettres, Guigniault, Nisard, Ampère, Michelet. M. Victor Hugo et M. Sainte-Beuve demandèrent la chaire de J. J. Ampère[1], quand il nous quitta pour enseigner au Collége de France. Dans les sciences, nous avions aussi les plus grands professeurs et les savants les plus illustres. M. Guizot venait chaque année ouvrir les cours, ayant à ses côtés M. Thénard, M. Poisson, M. Cousin, M. Villemain. Cela se passait dans notre petite bibliothèque, le ministre et les professeurs assis sur des chaises de paille, et nous sur des bancs. C'est le temps héroïque de l'École, qui a eu, à d'autres époques, des élèves plus éclatants, jamais de tels maîtres.

Et ils nous donnaient tout. Rien ne peut rendre la verve incomparable que déployait là M. Michelet. Ceux qui ne l'ont admiré qu'au Collége de France n'ont pas la moindre idée de son talent de professeur. M. Cousin venait vers neuf heures. Il nous devait une heure et demie de leçon : il était encore là à midi, souvent à une heure. Nous n'étions que quatre élèves, — les quatre philosophes, — et nous expliquions la métaphysique d'Aristote. Je crois que M. Cousin trouvait le moyen d'y faire entrer toute la philosophie, toute la politique et toute l'histoire. Je l'ai vu dépenser pour nous quatre une éloquence qui aurait soulevé d'enthousiasme un auditoire de deux mille personnes; l'instant d'après, il nous donnait la comédie, une comédie digne des grands maîtres, avec des saillies, et des profondeurs, et des gestes, et une érudition, et des grâces ! Ces souvenirs nous hantaient, dans nos promenades des dimanches, où j'avais pour compa-

1. M. Sainte-Beuve l'a remplie plus tard pendant quelque temps.

gnon inséparable M. Émile Saisset. Nous nous rappelions jusqu'aux moindres traits. J'ai perdu mon maître et mon ami, et je me souviens de tout, au bout de quarante ans, comme au premier jour. Je ne croyais pas alors que je pusse jamais m'intéresser à autre chose qu'aux quatre principes, au moteur immuable à la pensée de la pensée. Et en réalité il n'y a rien qui soit plus digne de nous passionner et de nous retenir.

Ce fut sous le consulat de M. Cousin, en 1846, que l'École fut transférée dans les bâtiments de la rue d'Ulm, construits exprès pour elle. Elle a maintenant une bibliothèque de quarante mille volumes, de belles collections d'histoire naturelle, un très-riche cabinet de physique, et les beaux laboratoires de Sainte-Claire Deville et de Pasteur. Deux noms comme ceux-là, et d'autres encore que je devrais ajouter, en disent bien long sur la valeur de son enseignement. C'est à tous les points de vue la première école du monde.

Le même décret impérial qui a fondé l'École normale a aussi fondé ou rétabli les concours d'agrégation. « Les maîtres d'étude des lycées et les régents des colléges seront admis à concourir entre eux pour obtenir l'agrégation au professorat des lycées[1]. » Cette institution n'était pas nouvelle. Elle avait été établie par ordonnance royale du 3 mai 1766, quatre ans après l'expulsion des jésuites, et pour faciliter le recrutement des maîtres, que rendait difficile le départ subit de tant de professeurs. L'Université résista, comme à toutes les innovations. Celle-ci était la plus radicale, puisqu'à la licence conférée par le chance-

1. Titre XIV, art. 119.

lier de Notre-Dame elle substituait un concours dont l'Université seule serait juge. Au lieu de s'applaudir de cette émancipation, l'Université n'y voyait qu'une tradition brisée, une consécration religieuse perdue. Les principaux qui jusque-là avaient choisi librement leurs régents se plaignaient d'être obligés de les prendre parmi les agrégés. L'ordonnance établissait trois ordres d'agrégations : la philosophie, les lettres et la grammaire. Le traducteur des *Géorgiques*, Jacques Delille, fut reçu agrégé au premier concours, qui eut lieu en octobre 1766. Il fallait être docteur ès arts pour être admis à concourir ; mais les grades universitaires s'obtenaient alors très-aisément et de très-bonne heure, puisque l'ordonnance même suppose des docteurs de dix-huit ans. Aujourd'hui on exige le grade de licencié, qui ne s'obtient que par des examens très-sérieux et très-difficiles.

Nos professeurs sortis des concours de l'agrégation, la plupart élèves de l'École normale, en possession d'une véritable inamovibilité, puisqu'ils ne peuvent être mis à la retraite, même après l'âge réglementaire, que sur l'avis du comité consultatif, et que, s'ils peuvent être déplacés dans l'intérêt du service, la mutation pour un emploi inférieur est une peine disciplinaire, promus aux diverses fonctions sur les notes de leurs proviseurs et de leurs recteurs, après discussion et comparaison des titres dans le comité des inspecteurs généraux, forment un corps recommandable par son origine, fortement organisé, composé d'hommes dévoués et honorables, laborieux, instruits, et qui, malgré notre habitude de nous dénigrer nous-mêmes, en tout ce qui ne touche pas à nos prétentions d'avoir plus d'esprit et plus de valeur militaire

que les autres peuples, peuvent être opposés avec avantage aux professeurs anglais et allemands. Nous comptons parmi eux des savants de premier ordre dont l'érudition est aussi étendue et aussi solide que celle de nos voisins, quoique moins fastueuse, et dont les écrits auront toujours, sur la plupart des livres allemands, l'avantage d'une exposition facile et d'une méthode lumineuse. J'avais pris quatre mesures, destinées, dans ma pensée, à accroître leur situation et l'importance des services qu'ils peuvent rendre. Je crois utile de faire connaître rapidement les principaux motifs qui m'avaient déterminé. Ces mesures sont les suivantes : suppression de l'éventuel, création du Comité consultatif, réunions mensuelles pédagogiques et conseils de famille.

Tous les membres de l'enseignement public, depuis le premier jusqu'au dernier, ont des traitements insuffisants. C'est une injustice et une maladresse : une injustice, puisque la société doit toujours proportionner le salaire au service rendu; une maladresse, parce que cette situation éloigne des hommes de mérite, fait des mécontents et oblige beaucoup de maîtres à chercher des ressources en dehors des travaux de leur profession. Pour les maîtres d'école, qui sont les plus pauvres et les plus nombreux, on fait de temps en temps un effort. L'instruction secondaire est plus abandonnée. Je ne puis citer qu'un ministre qui ait pris courageusement en main ses intérêts. En général, les traitements subsistaient tels qu'ils avaient été fixés dans l'origine, pendant que dans toutes les autres carrières on tenait compte de l'augmentation croissante des dépenses. Ainsi le décret organique de 1808 fixe à six mille francs le trai-

lement des inspecteurs généraux et celui des recteurs ; à quatre cents francs le traitement des agrégés qui ne sont pas en fonction. C'est M. de Salvandy qui, en 1839, a porté ce dernier traitement à la somme peu exagérée de cinq cents francs. C'est moi qui, en 1848, ai proposé et obtenu d'élever à huit mille francs le traitement des inspecteurs généraux. Ces exemples peuvent donner une idée du reste. Les recteurs, qui sont, avec les inspecteurs généraux, les plus hauts fonctionnaires de l'Université, n'avaient encore que six mille francs quand on a fait la loi de 1850.

Je n'ai pas pu, pendant que j'étais ministre, augmenter les traitements. J'ai eu grand'peine à obtenir quelques améliorations absolument indispensables dans la dotation générale des lycées. On m'a refusé ce que je demandais pour les colléges communaux. Je ne sais quel sera le sort des augmentations que j'avais portées pour l'année prochaine au budget de l'enseignement supérieur. J'espère que le gouvernement ne commettra pas la faute de les abandonner. Il s'agit de sauver nos facultés ou de les laisser périr. Si j'avais demandé une augmentation de traitement pour les professeurs, j'aurais succombé, même au conseil des ministres, qui avait, avec raison du reste, horreur des dépenses nouvelles. C'est un défaut que les gouvernements n'ont pas toujours. Peut-être sera-t-on plus heureux à présent que l'indemnité de guerre est payée. Ne pouvant pas relever les traitements, je les avais du moins améliorés, en supprimant l'ancienne distinction entre le traitement fixe et le traitement éventuel.

Ceux qui s'intéressent à ces matières savent que,

jusqu'au décret du 25 septembre 1872, les professeurs touchaient un traitement fixe, qui leur était payé par douzièmes sur les fonds de l'État, et un autre traitement, connu sous le nom d'éventuel, qui n'était qu'une part proportionnelle sur le revenu annuel du lycée. On comprend que ce dernier traitement variait d'un lycée à l'autre et d'une année à l'autre dans le même lycée. Il en résultait de grandes difficultés pour l'avancement des professeurs et une incertitude très-regrettable dans le modeste budget de chacun d'eux. Le but qu'on s'était proposé à l'origine était d'exciter le zèle des professeurs pour la prospérité de l'établissement. Il faudrait plaindre l'Université, si une espérance de cette nature pouvait exercer quelque influence sur l'esprit de ses membres. Très-heureusement, il n'en est rien. Le sentiment du devoir est très-puissant dans l'Université; je ne crois pas qu'il existe ailleurs au même degré. Tous les professeurs connaissent l'importance de leur charge et portent, en toutes choses, le sentiment profond de leur responsabilité. L'éventuel était d'ailleurs partagé entre tant de personnes (de dix-huit à trente, selon l'importance du collége), et les résultats du zèle déployé par chaque professeur étaient si éloignés, si précaires, si insignifiants, que cette considération aurait été sans valeur, même sur les esprits les plus disposés à en tenir compte. La seule occasion où les professeurs influent directement et immédiatement, et dans une grande proportion, sur la prospérité du lycée, leur est fournie par les examens de passage; et ce que l'on doit chercher à inspirer aux juges dans cet examen, c'est précisément la résolution de sacrifier l'intérêt du lycée à l'intérêt général des études.

Pour que les établissements de l'État aient une raison d'être, il faut rendre à ceux qui les dirigent le désintéressement facile. Ainsi, la seule raison invoquée pour maintenir le casuel aurait été pour moi une raison de le supprimer.

Je tenais beaucoup à améliorer la situation matérielle de nos maîtres, mais nous étions encore plus préoccupés, eux et moi, de leur dignité. L'enseignement public, dont l'Université est, et de beaucoup, la partie la plus importante, a à sa tête un conseil supérieur composé de quarante membres, en comptant le ministre[1]. Sur ces quarante membres, dix-huit sont étrangers à l'enseignement, et même à la science et aux lettres[2], six appartiennent à la science et aux lettres[3], seize seulement, un peu plus du tiers, à l'enseignement[4], et parmi ces seize je compte quatre membres de l'enseignement libre, qui sont les rivaux et quelquefois les adversaires de l'Université. S'il est vrai que l'Université trouve dans le Conseil supérieur des appuis auprès des grands corps de l'État, elle n'en est pas moins soumise à une assemblée très-illustre et très-puissante, mais en réalité très-peu

1. Loi du 25 mars 1873.

2. Le ministre, trois conseillers d'État, un membre de l'armée, un membre de la marine, quatre archevêques ou évêques, un délégué de l'Église réformée, un délégué de la Confession d'Augsbourg, un membre du consistoire israélite, deux membres de la Cour de cassation, un membre du Conseil supérieur des arts et manufactures, un membre du Conseil supérieur du commerce, un membre du Conseil supérieur de l'agriculture.

3. Cinq membres de l'Institut, un membre de l'Académie de médecine.

4. Un membre du Collége de France, quatre professeurs de facultés, sept membres nommés par le ministre, quatre membres de l'enseignement libre.

compétente et assez peu impartiale par sa composition. On peut confier à une telle assemblée la révision des programmes, mais non pas la préparation ; on peut s'en reposer sur elle pour la justice disciplinaire, mais non pour la justice distributive, parce qu'elle ne connaît pas du tout les personnes et qu'elle ne connaît pas suffisamment les fonctions. L'Assemblée a eu le bon esprit (après réflexion toutefois) de ne pas y introduire des députés ; malgré cela, le conseil supérieur fera toujours de la politique, c'est-à-dire ce qui est toute la politique en fait d'éducation : il sera tantôt clérical et tantôt moins clérical. Je crois volontiers qu'il peut rendre de grands services, ne fût-ce que celui de limer les cervelles universitaires à d'autres cervelles. S'il voulait décider de tout par ses propres lumières, en fait de pédagogie, il brouillerait tout. Il est donc nécessaire de placer à côté de lui une autre assemblée, qui donne un avis très-compétent sur les questions de programmes et qui soit seule consultée sur les questions de personnes. Telle est la pensée qui a donné naissance au Comité consultatif. Le Conseil supérieur embrasse l'instruction privée et publique ; le Comité consultatif ne concerne que l'Université et ne donne que des avis, soit en matière de programmes, au Conseil supérieur, soit en matière de personnel, au ministre. Il garantit trois choses essentielles : la durée de l'Université en tant que corps ; l'influence de la tradition et de l'expérience sur la direction des études ; l'indépendance du fonctionnaire vis-à-vis du ministre. Il est composé de douze inspecteurs généraux, d'un professeur de chaque faculté, du vice-recteur de l'Académie de Paris, du directeur de l'École

normale et des quatre chefs de service de l'administration centrale. Il renferme par conséquent les deux éléments d'informations souvent opposés, l'inspection générale et les bureaux : l'inspection générale plus compétente sur les questions scientifiques et littéraires; les bureaux, plus complétement et plus constamment renseignés. Le Comité se réunit chaque mois pour les affaires courantes : à la fin de l'année, à l'époque des grandes promotions, il arrête un tableau général d'avancement, et pour ce travail il s'adjoint les présidents des concours d'agrégation. J'ose dire que des mouvements discutés dans un comité ainsi composé offrent à l'enseignement les plus grandes probabilités de bonne administration et aux personnes les plus incontestables garanties de bonne et exacte justice.

Les conseils de famille et les réunions pédagogiques des lycées correspondent à l'institution du Comité consultatif; c'est à lui que viennent aboutir les délibérations et les réclamations de ces deux ordres d'assemblée. Quand j'ai parlé, non pas de créer, mais de rétablir les réunions mensuelles des professeurs de chaque lycée, on me fit une seule objection : c'est que les délibérations, envoyées au ministère, resteraient enfouies dans les cartons, et que cette crainte, très-généralement répandue, dégoûterait promptement les plus zélés[1]. Dieu sait que je n'ai pas moi-

1. M. Sarcey, très au courant des matières d'enseignement et qui juge toutes ces questions avec autant d'ouverture d'esprit que de compétence et de science, ne se montra pas très-favorable à ces réunions de professeurs, parce que, sous le ministère de M. Fortoul, qui les avait momentanément rétablies, elles furent sans résultats utiles; mais il reconnaît lui-même qu'à cette époque on réunissait les pro

même une meilleure opinion des innombrables rapports et procès-verbaux dont les ministères sont encombrés. Le ministre est rarement du métier; il est toujours accablé de visites, qui l'obligent à négliger les affaires et le mettent dans l'impossibilité d'étudier. Les chefs de service sont un peu dans le même cas; ils s'en rapportent, pour tout ce dépouillement, à des sous-ordres qui ne s'intéresseront jamais à des questions de pédagogie. C'est pour cela que le Comité consultatif a été chargé de lire les procès-verbaux des réunions mensuelles des lycées, de les annoter et de préparer des réponses. J'ai fait moi-même ce travail, quand le Comité consultatif n'existait pas encore, avec M. Manuel et mon *conseil privé* du samedi. Nous avons trouvé dans beaucoup de ces comptes rendus des réflexions pleines de sagacité; nous les avions lus d'abord par dévouement, et nous avons reconnu ensuite qu'ils facilitaient notre besogne, et qu'ils méritaient, la plupart du temps, non-seulement d'être lus, mais d'être étudiés et discutés. Ces hommes d'école ont une connaissance des méthodes, une habitude de comprendre et de deviner les enfants, une force de déduction, une finesse d'observation, qui rend leur commerce très-intéressant et très-fructueux. Je suis certain que la sous-commission du Comité consultatif, chargée de lire et d'annoter les procès-verbaux, finira par s'attacher à cette lecture, comme cela nous est arrivé à nous-mêmes,

fesseurs pour leur donner des ordres, tandis que je voulais les réunir pour leur demander des conseils, ce qui est assez différent. Il faudrait ajouter encore que ces réunions mensuelles font partie d'un ensemble de réformes destiné à augmenter l'indépendance de chaque collége et l'autorité individuelle des maîtres.

et que l'Université tout entière deviendra, par ce moyen, une sorte d'atelier où seront élaborées les questions pédagogiques avec une véritable supériorité. Les professeurs y prendront goût, de leur côté, surtout quand ils verront que leurs opinions sont comptées et utilisées. Ces réunions mensuelles contribueront à leur faire aimer leur profession et à rétablir entre eux les liens de fraternité qui se sont un peu relâchés. On se hâte un peu trop d'oublier le collége, quand on a pendu sa robe au vestiaire et qu'on a le pied dans la rue. Il faut que le prêtre aime son église, que le médecin aime son hôpital, que le professeur aime son collége; qu'il s'y plaise plus que partout ailleurs; qu'il y concentre son ambition, qu'il y cherche ses amitiés, qu'il y mette son orgueil; que ce soit pour lui une patrie et un foyer. Je crois que si ces liens se fortifient, les membres de la famille universitaire s'en trouveront bien, même pour leurs succès dans le monde. Il faut réussir par les voies naturelles, grandir par le devoir accompli.

Fallait-il laisser à la réunion tout entière les fonctions du conseil de famille? Je ne l'ai pas cru. Les professeurs d'un même collége sont assez nombreux pour avoir besoin d'un bureau. Il y a, d'ailleurs, des affaires qui demandent la discrétion et le secret. Quelques personnes redoutent les empiétements du conseil de famille : « il voudra tyranniser ses collègues; il luttera contre le proviseur, il diminuera son autorité. » Je ne crois rien de tout cela. Un conseil électif n'est pas ennemi de la liberté de ses électeurs; il en est la sauve-garde. Il est plutôt l'auxiliaire que l'adversaire de l'autorité du proviseur. S'il survient un conflit, le recteur est là. Mais

ce conflit, d'où viendrait-il, surtout si le proviseur est un professeur et, par conséquent, un confrère et un ami? Un professeur peut commettre une de ces fautes légères qui échappent à la sévérité d'un chef; il peut engager le corps par sa conduite ou par ses relations. Faudra-t-il supporter le poids de cette solidarité, ou s'exposer à compromettre toute une carrière en portant plainte aux supérieurs? Il ne s'agit souvent que d'un avis donné à propos. Le Conseil n'est pas seulement chargé de veiller à l'honneur commun; il pense aux intérêts de tous et de chacun; il se fait l'interprète de la sympathie générale : si une injustice est commise, il se charge d'en obtenir la réparation. J'ai reçu cinq réclamations de cette nature; je les ai fait examiner aussitôt. Deux étaient sans fondement. Les trois autres se trouvèrent justes. Nous avions commis des erreurs; nous les avons immédiatement réparées. Je ne crois pas que mon autorité en ait souffert. Ce qui diminue l'autorité, c'est l'erreur commise; l'erreur réparée la relève. Pourquoi les professeurs n'auraient-ils pas un conseil de l'ordre, quand les avocats en ont un[1]? J'ai consulté sur cette création un assez grand nombre de proviseurs. Les avis sont partagés. Les proviseurs dont l'autorité sur leurs collaborateurs est incontestable et incontestée, sont ceux qui désirent le plus avoir à côté d'eux un conseil de famille.

Le décret de 1808 divisait les professeurs en trois

1. On objecte que les avocats ne sont pas des fonctionnaires et que, s'ils n'avaient pas de conseil de l'ordre, ils ne seraient soumis à aucune autorité. Ce second point est une erreur de fait. Ils seraient soumis à l'autorité du tribunal; et cela est si vrai, que, dans les petits barreaux où l'élection est impossible, le tribunal remplit les fonctions du conseil de l'ordre.

classes, non d'après leurs mérites, mais d'après leurs fonctions. Les professeurs de philosophie, de rhétorique, de mathématiques spéciales, de physique étaient de première classe. Ainsi un élève de l'École normale, reçu agrégé de philosophie, entrait dans un lycée comme professeur de première classe, tandis que le professeur de sixième, qui pouvait être excellent et compter de longues années de services, était maintenu à la dernière classe. Une organisation meilleure a prévalu ; la promotion de classe se donne maintenant à tous les professeurs indistinctement suivant la durée et la valeur de leurs services.

Les professeurs de septième et de huitième ont seuls été exceptés de cette mesure réparatrice. On n'exige point d'eux le titre d'agrégés, qu'on exige de tous les autres professeurs; de cette première différence découlent toutes les autres. Quand j'ai pris la direction de l'administration, ils portaient le nom de maîtres élémentaires, étaient assimilés aux maîtres d'étude et payés comme eux, avec peu de différence, faisaient presque partout une partie de leur besogne, et ne participaient à aucun conseil. Le décret du 26 septembre 1872 améliore leur traitement, les dispense de toute surveillance en dehors de leurs classes, leur confère le titre de professeurs, et donne à ceux d'entre eux qui seront agrégés, les mêmes droits qu'aux autres professeurs d'humanités. Mon opinion, que j'expliquerai dans un autre chapitre, est que les classes inférieures du lycée, depuis la huitième jusqu'à la cinquième inclusivement, devraient être constituées de manière à préparer aux classes supérieures, pour ceux qui doivent continuer leurs études, et à former un ensemble complet, pour ceux

qui ne doivent point aller au delà. Cette réforme une fois faite, la nécessité de donner une situation égale aux professeurs des quatre classes inférieures serait plus évidente que jamais. Dès à présent, les anciens maîtres répétiteurs ont pris, parmi leurs collègues, le rang qui leur est dû. Le commencement, en toutes choses, et en éducation principalement, a une telle importance, que je puis à peine m'expliquer la situation faite pendant si longtemps aux professeurs de septième et de huitième. J'ai connu un professeur qui avait débuté dans l'enseignement, à l'âge de vingt ans, en 1790, par la classe de cinquième, qui était la dernière classe du collége. En 1808, le collége fut rétabli dans les mêmes conditions; il reprit sa chaire. On jugea à propos, en 1825, de créer une chaire de sixième; il la réclama aussitôt, et il est mort professeur de sixième en 1831, aimé et estimé de tous ses collègues, adoré de ses élèves. Il se nommait l'abbé Basset. Tous mes condisciples survivants doivent se le rappeler. Je n'ai jamais connu ni un meilleur professeur, ni un plus excellent homme.

Il me reste, pour avoir passé en revue tout le personnel des lycées, à parler des maîtres d'étude. Tant que l'Université aura des pensionnats dans chacun de ses colléges, la question des maîtres d'étude sera l'une des plus importantes et, je le crois, la plus difficile qu'on puisse examiner. Dans tous les cas, il y aura toujours des pensions, publiques ou libres, grandes ou petites, et toujours des maîtres d'étude.

Les établissements religieux ont, à cet égard, un avantage sérieux sur les établissements laïques. Certains prêtres acceptent la fonction de maître d'étude; à défaut de prêtres, on a sous la main de jeunes

abbés, qui seront prêtres dès qu'ils auront l'âge voulu. On peut faire ainsi de très-bons choix. Le maître ne dédaigne pas sa fonction, parce qu'elle est analogue à toutes celles qu'il remplira par la suite; elle fait partie de sa vocation; et l'élève respecte le maître à cause du caractère dont il est revêtu. Pour les laïques, au contraire, le recrutement est difficile, le personnel, par conséquent, fort mélangé, presque toujours mécontent de son sort, et sans influence quelconque sur les élèves. Le maître commande sans affection, l'élève obéit sans respect. L'enfant peut aimer son professeur, s'attacher à lui ; mais il n'aime jamais son maître d'étude, même digne d'être aimé, parce qu'il y a dans le collége une sorte d'esprit public qui le lui défend. Celui-ci, de son côté, se sentant dédaigné par ceux à qui il commande, a le commandement dur. On obtient la régularité, mais la maison n'a pas de charmes; le règlement est subi, le maître est détesté; le cœur de l'enfant, qui a besoin d'affection, se resserre. Tout le monde dit : il faut trouver. Il le faut, en effet; mais la difficulté est immense.

On est, en général, trop sévère pour les maîtres d'étude. On les juge avec d'anciens souvenirs, qu'il faudrait contrôler et rectifier. La plupart sont d'honnêtes gens, remplissant bien leur devoir, mais ayant le tort ou plutôt le malheur de ne pas l'aimer. Voici ce qu'on leur demande : coucher au dortoir avec les élèves, sans jamais découcher; suivre les élèves du dortoir à la salle d'étude et de la salle d'étude à la récréation ou au réfectoire, sans jamais les quitter; manger avec eux et comme eux au réfectoire; les accompagner, le jeudi et le dimanche, à la chapelle et à la promenade; faire le même service pendant la moi-

tié des vacances. Et voici ce qu'on leur donne, outre la table et le lit : un traitement qui varie de 500 fr. à 1200 fr., et la perspective de devenir surveillant général ou régent dans un collége communal. Dans ces conditions, par qui ces places peuvent-elles être désirées? Par trois sortes de personnes : par des jeunes gens trop pauvres pour suivre à leurs frais les cours de facultés, et qui se résignent à être maîtres d'étude pendant trois ou cinq ans pour étudier le droit ou la médecine; par des aspirants à la licence ou à l'agrégation qui n'ont pu se faire recevoir à l'École normale, et enfin par des jeunes gens qui acceptent la carrière de l'enseignement dans ce qu'elle a de plus rude, en consentant à passer toute leur vie dans les colléges communaux. Les premiers ne peuvent avoir aucun goût, ni aucune aptitude pour ce qu'ils font ; ils acceptent une servitude par nécessité ; on ne peut attendre d'eux que de la ponctualité. Les seconds sont rarement des sujets distingués; presque tous ont échoué au concours de l'École normale, mais il leur faut une certaine aptitude et un grand amour du travail, puisqu'ils se destinent à affronter les épreuves très-difficiles de la licence et de l'agrégation; les troisièmes sont des fruits secs, parvenus au baccalauréat, dont l'idéal est d'obtenir le grade de licencié à force de persévérance, et de végéter ensuite dans une classe avec 1800 fr. ou 2000 fr. de traitement, jusqu'à l'âge de la retraite. Les maîtres d'étude de la seconde et de la troisième catégorie ont sur ceux de la première l'avantage d'appartenir réellement à l'Université et aux études scientifiques ou littéraires. Ils ne peuvent pas aimer leur profession, qui n'est pas faite pour être aimée;

mais ils peuvent aimer la carrière de l'enseignement, et c'est tant mieux, pour eux et pour leurs élèves.

Leur genre de vie les condamne à n'avoir aucune distraction, ni aucune relation. Ils n'obtiennent de leurs chefs qu'une politesse froide. Ils ne peuvent montrer d'autre mérite, dans l'exercice de leurs fonctions, que de la ponctualité, de la patience et de la fermeté mêlée à une certaine douceur. Il ne leur est pas permis d'avoir de la familiarité avec leurs élèves; ils vivent constamment au milieu d'indifférents ou d'ennemis.

On s'est souvent occupé, par esprit de justice pour eux, et dans l'intérêt de l'éducation des enfants, d'améliorer leur sort pour rendre le recrutement plus facile et le personnel plus capable. Il faudrait qu'au lieu d'être, comme ils le sont, les organes du règlement, ils fussent auprès de leurs élèves les représentants de la famille, et qu'au lieu d'accepter leurs fonctions comme une servitude et un pis-aller, ils les choisissent par goût et par vocation. On a augmenté leur traitement, qui n'en reste pas moins très-minime. M. de Salvandy leur a donné le nom de répétiteurs ; s'il avait pu les transformer réellement en répétiteurs, leur donner le temps de corriger les devoirs, surtout les en rendre capables, il aurait transformé nos lycées. Ce qui a été fait de plus sérieux dans leur intérêt, c'est l'institution de conférences préparatoires à la licence et à l'agrégation. Le collége devient ainsi, pour le maître d'étude, une sorte d'école normale. Cela n'est possible que dans les grands établissements, et suppose un bon choix de maîtres d'étude et un grand zèle dans les professeurs.

Tant que le maître d'étude ne pourra pas être aimé, il sera ce qu'il est; et pour qu'il puisse être aimé, il faut d'abord qu'il soit considéré. Examinez n'importe quel collége : vous verrez que les élèves se savent les subordonnés du maître d'étude et se croient ses supérieurs. M. de Salvandy avait pensé, avec raison, que cela changerait dès que le maître donnerait des preuves de capacité : j'en conviens; et je conviens aussi qu'il pourrait, tout en maintenant l'ordre dans l'étude, corriger quelque devoir; mais il n'en corrigera tout au plus que deux ou trois; il ne sera donc pas répétiteur, il restera maître d'étude.

Une des choses qui le diminue le plus aux yeux des élèves, c'est la dureté de sa condition. Ils voient qu'il est malheureux; ils ne le plaignent pas d'avoir été contraint d'accepter une vie si pénible; on n'apprend que bien tard à honorer le sacrifice et la pauvreté, si même on l'apprend. Le maître, dégagé de cette assiduité qui en fait aujourd'hui une sorte de moine, serait à la fois plus libre, plus heureux et plus maître[1].

On m'a attribué le projet de remplacer les maîtres d'étude par des officiers. J'y ai pensé seulement pour les cours préparatoires aux écoles spéciales militaires. Les officiers auraient été de véritables répétiteurs pour les mathématiques, des directeurs de la

1. Au lycée Henri IV, pour retenir agréablement les maîtres d'étude à l'intérieur, aux heures de liberté, et relever leur condition, on a créé un cercle, où ils peuvent se réunir aux professeurs, profiter de leur entretien, consulter une bibliothèque, lire les revues et les journaux, et se donner quelques distractions honnêtes. L'idée est bonne, et mériterait d'être généralisée.

gymnastique et des exercices militaires, des inspecteurs pour tout le reste; ils auraient eu sous leurs ordres d'anciens sous-officiers qui auraient suffi pour maintenir l'ordre, et qui les auraient dispensés de l'assiduité au dortoir et au réfectoire. Il y a, parmi les anciens sous-officiers de l'armée et particulièrement dans la maîtrance, des hommes excellents, à la fois doux et fermes, qui auraient parfaitement convenu à ces fonctions subalternes, et dont les élèves auraient accepté l'autorité, précisément parce qu'ils ne sont pas de leur classe. Je leur donnais tout ce qui diminue le maître, la fonction matérielle, et aux officiers tout ce qui l'élève, la fonction morale et intellectuelle. Pour les autres quartiers, où il ne saurait être question d'introduire des marins ou des militaires, je suis persuadé qu'il faut chercher dans le même ordre d'idées : se décharger de beaucoup de détails sur de bons surveillants connus et acceptés pour tels, et transformer les maîtres en véritables répétiteurs, selon la pensée de M. de Salvandy. Si le temps des études est réduit à cinq heures, comme je le propose, ou même à trois heures au lieu de sept, les maîtres d'étude gagneront plusieurs heures de liberté. Leur rôle dans la maison en sera modifié. Ils seront plus estimés, parce qu'ils seront moins assujettis. Cette amélioration dans le sort des maîtres d'étude est urgente. Il est, en outre, indispensable qu'ils participent à l'enseignement. Je ne cesserai de le dire : dans une maison d'éducation, il faut enseigner pour avoir de la considération. Je sais combien cela s'éloigne des idées reçues ; mais j'y persiste. Si j'étais le maître, je donnerais de l'autorité aux médecins dans les hôpitaux, ce qui serait une grande

innovation, et, suivant beaucoup de personnes, une grande témérité. L'autorité fondée sur la capacité est la seule qui ne soit pas factice.

En résumé, les maîtres d'étude ne peuvent être considérés qu'à condition d'être vraiment répétiteurs, c'est-à-dire de corriger les devoirs et de faire réciter les leçons. Ils ne peuvent le faire, dans un quartier de vingt-cinq à trente élèves, qu'à condition d'avoir à côté d'eux, sous leurs ordres, des auxiliaires qui concourent à obtenir la régularité et le silence. Doubler chaque maître d'étude d'un second maître d'étude, cela paraît impraticable à cause de la dépense. On en viendrait à bout seulement dans les cours préparatoires où l'on aurait introduit le régime militaire. Partout ailleurs, il faudrait revenir à l'idée de diviser les maîtres en deux ordres : les uns qui seraient surtout surveillants, et les autres qui seraient presque professeurs. On passerait par avancement de la seconde classe à la première, et la considération qui s'attacherait aux répétiteurs, se communiquerait naturellement aux aspirants-répétiteurs. Ce n'est qu'un palliatif, je l'avoue ; mais combiné avec la diminution notable des heures de service qui résulterait du nouveau plan d'études, il contribuerait à augmenter le bien-être des maîtres-répétiteurs, à leur donner une dignité et une autorité à peine compatibles avec leur assujettissement actuel, et à permettre de les recruter dans des conditions infiniment meilleures. Tant que le maître d'étude, quel que soit le nom qu'on lui donne, ne sera pas aimé par les élèves, consulté par les professeurs et par les parents, et traité par eux comme un égal, nos maisons d'éducation ne mériteront pas ce titre. C'est sur-

tout le maître d'étude qui doit avoir des sentiments de père pour ses élèves, et se regarder comme tenant la place de ceux qui les lui ont confiés[1]. Si l'on dit que de tels résultats ne sauraient être obtenus dans de grands établissements (ce qui ne me paraît pas démontré), je réponds que c'est une raison de plus, et une raison péremptoire pour supprimer les internats, et pour revenir à l'éducation domestique.

Il y a aussi un autre système, que nous avons abandonné en France, et qui n'y trouverait certainement aucune faveur dans les premiers temps, si on le faisait renaître : c'est de donner une partie de la surveillance à des écoliers. J'entends d'ici les réclamations : c'est un espionnage! Pas du tout; il n'y a pas d'espionnage à ciel ouvert. On peut donner les galons de sergent-major à quelques élèves, et étendre jusqu'au temps de l'étude l'autorité qui leur est confiée pendant les exercices. Il n'y a là ni espionnage, ni atteinte à la camaraderie. Dès que les fonctions de surveillants appartiendraient pour une faible part aux premiers élèves, elles changeraient de caractère aux yeux de tous, et les répétiteurs pourraient surveiller aussi, sans déroger.

J'ai vu pratiquer ce système, dans mon enfance, sur une très-vaste échelle. Nous n'avions qu'un seul maître d'étude pour soixante élèves ou même davantage ; mais il y avait à chaque banc un élève chargé de maintenir l'ordre, et qui s'en acquittait fort bien, sans être mal vu pour cela, et sans cesser d'être un camarade. Le maître sortait sans difficulté ; le silence

1. « Sumat ante omnia parentis erga discipulos suos animum, ac succedere se in eorum locum, à quibus sibi liberi traduntur, existimet. » (Quintil., lib. II, cap. II.)

n'en continuait pas moins. Tout est de s'y accoutumer. Les grades militaires sont un très-bon véhicule pour y parvenir. Il faut que nous sachions que nous sommes à peu près les seuls, dans toute l'Europe, à ne pas utiliser les grands élèves pour maintenir les petits dans la discipline.

Si je me laisse aller à raconter ce qui se passait dans mon collége, pour la récitation des leçons, c'est afin de donner aux professeurs d'à présent une idée de nos anciennes mœurs scolaires. J'ai fait mes études il y a cent cinquante ans, par la raison que le collége où j'ai étudié retardait pour le moins d'un siècle. Je dois à cela d'ignorer à peu près toutes choses, et de savoir passablement le latin. Je crois qu'en prenant huit ou dix jours pour m'y remettre, je le parlerais encore, comme autrefois, aussi facilement que le français. On donnait les places tous les quinze jours, en grande solennité. Dès que le régent avait prononcé les mots sacramentels : « Je vais donner les places, » nous partions tous, comme une volée d'oiseaux, pour nous entasser sur les derniers bancs de la classe. Le régent lisait alors lentement la première copie; et tous les élèves, les plus forts élèves, de se regarder. « Est-ce toi ? » L'heureux mortel faisait un signe, tout rouge de plaisir. On proclamait ensuite son nom au milieu d'applaudissements unanimes, et il allait aussitôt prendre sa place, sur une chaire élevée de plusieurs marches, à la droite de la chaire du professeur, où l'on montait par une échelle. Même cérémonie pour le second, qui siégeait à gauche; on les appelait le premier et le second empereur. Tout le monde prenait place ensuite, le troisième d'un côté, le quatrième de l'autre, jus-

qu'à la fin de la liste qui comprenait soixante ou quatre-vingts noms. Le régent disait alors : *Cœteri ordine perturbato;* et la *plebs* se réfugiait assez piteusement sur les derniers bancs, auprès de la porte d'entrée. Ceux qui siégeaient à droite étaient les romains; à gauche étaient les carthaginois; les malheureux du fond n'étaient que des alliés, ou même, si leurs copies avaient été trop mauvaises, de simples tributaires. A notre entrée en classe, les romains faisaient réciter leur leçon aux carthaginois, et les carthaginois aux romains : tout le monde récitait à la fois, mais on s'entendait très-bien, et il n'y avait aucun désordre, quoique le régent ne fût pas là. L'autorité, pendant ces vingt minutes, était exercée par le grand censeur, élevé à cette dignité pour sa conduite exemplaire, et dont la chaire était placée devant celle du professeur, comme celle du chantre dans les temples protestants. Quand le régent entrait, on lui remettait un rapport qui était toujours très-véridique. De loin en loin, il faisait réciter une leçon. Dès qu'il appelait un romain, le carthaginois qui avait le numéro correspondant, se levait aussi, et ils allaient au poteau, *ad palum*, c'est-à-dire qu'ils s'adossaient à la poutre qui soutenait le plafond au milieu de la classe. Là ils récitaient leurs leçons l'un après l'autre, et quelquefois l'un d'eux, qui se croyait sûr de l'emporter, provoquait son concurrent sur les autres leçons de la semaine. Le samedi, on récapitulait tous les rapports, et l'on savait alors officiellement quel camp l'avait emporté. Le grand censeur s'avançait au milieu des romains, qui éclataient en applaudissements, et plaçait sur les murs une pancarte portant ces

mots : *Romani victores;* puis il passait au côté gauche, où la désolation était générale, et y suspendait la pancarte : *Carthaginienses victi.* Pendant les huit jours suivants, toutes les exemptions, toutes les faveurs étaient pour les romains. Nous n'étions pas plus sots, j'imagine, qu'on ne l'est aujourd'hui, et pourtant même en rhétorique, nous étions passionnés pour tout cela; nos régents faisaient comme nous, et on parlait de nos affaires dans la ville avec un grand sérieux. Quand un élève était trois fois de suite premier empereur, il donnait un demi-congé à tout le collége : *Vacabunt scholæ serotinis horis totis, alumno*** in secunda classe tertium imperante.* C'était pour tout le monde un véritable événement. Je me rappelle l'enthousiasme de l'abbé Ropert, un jour que je fus proclamé premier empereur pour la septième fois, sans aucune interruption. Mon ami Frédéric Guérin, qui est aujourd'hui premier président de la cour de Bourges, et mon ami Alliou, qui est proviseur au Mans, et qui valaient mieux que moi l'un et l'autre, en séchaient de dépit. Ce qui est certain, c'est que le pensum était à peu près inconnu parmi nous, et que nous savions tous nos leçons sans que le professeur s'en mêlât.

Je ne propose pas de recommencer ces enfantillages; mais ils n'étaient que l'exagération de coutumes fort anciennes, dont quelques-unes subsistent encore. Sous l'ancienne Université, les boursiers formaient fréquemment une sorte de tribunal disciplinaire[1]; des élèves étaient préposés au réfectoire,

1. Dans le règlement du collége d'Autun, l'article 11 se termine ainsi : « .... les boursiers étant obligés d'y disputer et d'y répondre al-

au dortoir; les élèves de l'École de droit, ou canonistes, avaient un syndic, qu'ils s'étaient donné eux-mêmes. Cette coutume existe encore à l'École normale, où les chefs de section servent d'intermédiaires entre le directeur et les élèves. En Angleterre et en Allemagne, on associe les élèves les plus avancés au maintien de la discipline, et on se trouve bien de ce régime. Ils font l'office de frères aînés. Tout ce qui contribue à montrer aux enfants l'image de la famille dans le collége, est salutaire. Les petits voient le règlement avec moins d'effroi dès que les grands paraissent s'y intéresser. Il y a, dans toute réunion d'hommes, — ou d'enfants, — un esprit public. Quand l'esprit public est tourné vers la lutte contre les maîtres et le règlement, il n'y a plus de salut pour la maison que dans la sévérité. Les enfants se considèrent de bonne foi comme de pauvres victimes, le règlement est leur ennemi, ils ne demandent qu'à le violer quand ils le peuvent impunément, et ils détestent très-cordialement tous ceux qui sont chargés de l'appliquer. Leur colère s'acharne d'abord sur les maîtres d'étude, qui sont les tyrans immédiats, et qui d'ailleurs sont les plus faibles et les plus humbles; et le respect qu'ils conservent encore dans ces conditions pour les fonctionnaires les plus élevés du collége, est cette espèce inférieure de respect que la force commande, *gradus infimus reverentiæ*, et qui est moins efficace, moins élevé et moins salutaire que le respect dont l'estime et l'amitié sont les fondements.

ternativement sous les peines d'estre mulctés par le dit principal et les trois anciens boursiers; laquelle mulcte ira au proffit des présens desdites facultez. » (Jourdain, *Il.*, p. 246.)

Tout change quand les *grands* et les *premiers*, c'est-à-dire les chefs de l'esprit public, sont associés à l'exercice de l'autorité. Le règlement devient alors populaire ; et ceux qui le maintiennent avec énergie sont les défenseurs courageux et autorisés de la propriété commune. Si même il existe dans les traditions du collége quelqu'une de ces coutumes qui n'ont d'autre raison d'être que leur ancienneté, ni d'autre mérite que celui de ne pas se retrouver ailleurs, les moniteurs et leurs camarades ne s'en montrent que plus attachés à la vieille maison. Voilà ce qui se fait chez nous ; cela se faisait quand mon père était sur ces bancs ; je le raconterai à mes enfants quand ils y viendront à leur tour. La perpétuité et la cérémonie ont des attaches puissantes avec le sentiment de la famille, et ceux qui les dédaignent et prétendent qu'elles ne prouvent rien et ne servent à rien, ne connaissent pas à fond le cœur de l'homme. Nos écoliers sont bien certains que si l'on venait à supprimer la Saint-Charlemagne (*horresco referens*), ou quelque autre joyeuse coutume, leurs moniteurs se montreraient d'énergiques soutiens de leur bon droit; et conséquemment ils les approuvent quand ils déploient la même vigilance pour maintenir le bon ordre. Ces sentiments pris au collége seront-ils sans influence dans la vie? Dans un pays bien organisé, ou dans une bonne école, la loi est considérée comme un patrimoine qui fait la sécurité de chacun et l'honneur de la communauté ; et de même que les Anglais trouvent au besoin des constables volontaires jusque dans les premiers rangs de la société, ils ont aussi dans leurs écoles des surveillants volontaires qui se trouvent fort honorés

de cette fonction, et s'en acquittent avec conscience.

A Harrow, tous les élèves de la sixième classe (c'est la classe la plus élevée, la rhétorique) ont de l'autorité sur les autres élèves; mais les moniteurs proprement dits sont les quinze premiers élèves de sixième. Dans quelques écoles anglaises on a recours, pour les installer, à un certain appareil. A Winchester, le principal institue officiellement les moniteurs en leur disant, dans un latin qui sent fort le moyen âge: *Præficio te sociis concameralibus.* A Rugby, on leur donne une canne comme insigne de leur dignité, et je pourrais dire aussi comme instrument, car ils s'en servent assez fréquemment sur le dos et sur les mains de leurs condisciples, habitude essentiellement anglaise, et qui nous paraît honteuse et barbare de ce côté du détroit. En général, les moniteurs ne font pas de rapports; ils punissent eux-mêmes directement; mais le délinquant peut interjeter appel soit auprès des maîtres, soit devant la classe de sixième tout entière, constituée en tribunal. Il est rare que ces appels aient lieu, parce que les punitions sont infligées avec beaucoup de discernement et un grand esprit de justice.

Il y a fort longtemps que M. Cousin a visité l'Allemagne; mais je le cite de préférence, à cause de sa propre autorité, qui est très-grande en matière pédagogique. Voici comment il décrit la situation des moniteurs ou inspecteurs à Schuhlpforta. Le gymnase de Schuhlpforta est un des rares gymnases à pensionnat que l'on rencontre en Allemagne. Il se compose d'environ deux cents boursiers, et d'une trentaine d'élèves dont les dépenses sont payées par leurs

familles. Il n'y a point d'externes, Pforta n'étant pas même un village, à l'époque où le collége y a été bâti. « La discipline, dit M. Cousin[1], n'est pas moins soignée à Schuhlpforta que les études. Tous les élèves, à l'exception de ceux qui demeurent chez les professeurs titulaires, car les professeurs titulaires ont seuls le droit d'avoir chez eux quelques élèves, sont partagés en douze chambres. Dans chaque chambre, il y a plusieurs tables, à chacune desquelles travaillent trois ou quatre élèves. La première table est présidée par un élève de la première classe, ou de la première division de la seconde, et cet élève s'appelle *Obergeselle*, c'est-à-dire à peu près, maître-compagnon; la seconde table est présidée par un élève de la seconde classe que l'on appelle *Mittelgeselle*, le compagnon du milieu; la troisième et la quatrième par des élèves de troisième, qui sont les compagnons inférieurs, *Untergeselle*. Le maître-compagnon, notre sergent, a toute autorité sur les autres, et leur donne tous les jours une leçon de latin ou de grec, ce qui a pour effet de ne laisser aucun élève sans secours dans ses travaux particuliers, et de fortifier les plus capables par les leçons mêmes qu'ils donnent aux plus faibles. Comme chaque table a son directeur, de même chaque chambre a le sien dans un élève qu'on appelle inspecteur, et qui a la surveillance sur tous les élèves de sa chambre. Il est le maître de quartier, et c'est lui qui est responsable de tout ce qui se passe dans cette partie de l'établissement. Les douze inspecteurs sont choisis

1. *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, par M. Victor Cousin. Paris, 1833, p. 100 *sqq*.

tous les six mois, à la suite du grand examen, en présence des élèves; et après qu'on leur a fait connaître les devoirs qu'ils auront à remplir, ils prennent, entre les mains du recteur, l'engagement d'y être fidèles. Dès lors, ils ont sur les autres élèves une autorité qui ne peut être méconnue. Ils rappellent à l'ordre ceux qui s'en écartent, et peuvent même, au besoin, imposer quelques pensums ou défendre de descendre au jardin pendant les récréations. Ils font leur rapport au recteur (proviseur), ou au professeur qui est de semaine, sur toutes les fautes graves et qui entraîneraient de plus fortes punitions. C'est l'inspecteur qui sert à table pendant le dîner.

« Chaque semaine deux des inspecteurs sont chargés de la surveillance générale de toute l'école.... » Ce sont les fonctions de notre censeur. Et la Schuhlpforta marchait très-bien dans ces conditions. M. Cousin le constate. En France, pour deux cent cinquante élèves, il nous aurait fallu un censeur et huit maîtres d'étude.

Je crois qu'on ferait une bien mauvaise besogne, si on introduisait immédiatement le système des moniteurs dans nos lycées. On ne peut procéder, dans ces matières, que par essais. Les exercices militaires, comme je l'ai déjà indiqué, sont un excellent moyen d'habituer les jeunes gens soit à exercer l'autorité, soit à subir celle de leurs camarades. Il suffit, pour commencer, d'étendre l'autorité des sergents aux divers mouvements de la maison. Même si l'on supprime, ou si l'on diminue dans une proportion considérable, les internats, il y aura toujours besoin d'une surveillance, et possibilité de la faire exercer par des élèves. Je bannirais absolument tous les

rapports : un système qui suppose une dénonciation, quelque honorable qu'en soit le but, ne sera jamais accepté par les mœurs dans notre pays. Les inspecteurs infligeraient directement certaines punitions légères. J'aurais soin de donner au délinquant le droit d'en appeler à l'autorité supérieure, car des hommes de quinze à dix-huit ans peuvent manquer d'expérience et de réflexion. Je serais bien surpris s'ils se trompaient souvent et s'ils manquaient d'esprit de justice. Je crois qu'on pourrait laisser à l'élève puni la liberté d'adresser ses réclamations soit aux maîtres, soit à tous les inspecteurs réunis en une sorte de cour d'appel. Cette dernière pratique est en usage à Harrow. Les élèves préfèrent presque toujours le second moyen au premier, pour vider entre eux leurs différends. C'est le régime du *self-government* appliqué aux écoles. Les professeurs sont toujours là, même quand ils se cachent et laissent aux jeunes inspecteurs les soins et l'honneur du commandement; et le Principal sait exactement tout ce qui se passe, et se tient prêt à intervenir s'il y a mollesse ou abus de pouvoir. Ce système me rappelle une anecdote qu'on raconte du roi Louis-Philippe. On lui montrait un tableau représentant une entrevue de la régente et des principaux personnages de la Fronde; et on lui disait : « Il est surprenant qu'il n'y ait pas de gardes? — Il y en a, répondit-il; mais on ne les voit pas. »

Il nous faut un grand luxe de surveillants, et des surveillants sévères, parce que notre règlement est dur, et qu'on doit se faire violence pour l'observer. Le métier de maître d'étude serait plus supportable si la maison était plus aimable. Est-ce que l'on souf-

fre de la règle, dans une famille ? Est-ce que le devoir est pénible, dans la vie ? A part ces grandes occasions, heureusement si rares, où le cœur se divise, la route du devoir est presque toujours aisée ; c'est notre pente naturelle. Pourquoi, si nous devons l'aimer, commencer par le rendre haïssable ? Pourquoi cacher aux enfants la tendresse qu'on a pour eux? Pourquoi s'attacher à rendre lugubre cette maison qui devrait être une seconde maison paternelle? La morale est une religion ; elle est faite comme les religions, de sublimité et de douceur. Comme on s'accoutume aux manières du monde, au bel usage, à la conversation des gens bien élevés, aux plaisirs délicats, à la lecture des bons livres, à la science, au grand art, et qu'on ne peut plus ensuite, sans une souffrance réelle, fréquenter des sots, lire des ouvrages mal écrits, occuper son esprit de futilités ; de même aussi, quand on a appris à pratiquer constamment la justice, et qu'on s'en est fait une seconde nature, ce n'est plus une étude de la chercher, une peine de lui obéir ; au contraire, on la discerne du premier coup d'œil, et, sans effort, on s'y range, comme on va, dans une foule, du côté des siens pour y respirer plus à l'aise. « La vertu n'est pas, comme dit l'Eschole, plantée à la teste d'un mont coupé, rabotteux et inaccessible : ceulx qui l'ont approchee la tiennent, au rebours, logee dans une belle plaine fertile et fleurissante, d'où elle veoid bien soubs soy toutes choses ; mais si peult-on y arriver, qui en sçait l'addresse, par des routes ombrageuses, gazonnees et doux fleurantes, plaisamment, et d'une pente facile et polie, comme est celle des voultes célestes. Pour n'avoir hanté cette vertu suprême, belle

triomphante, amoureuse, délicieuse pareillement et courageuse, ennemie professe et irréconciliable d'aigreur, de déplaisir, de crainte et de contraincte, ayant pour guide nature, fortune et volupté pour compaignes; ils sont allez, selon leur foiblesse, feindre cette sotte image, triste, querelleuse, despite, menaceuse, ruineuse, et la placer sur un rochier à l'escart, emmy des ronces; fantosme à estonner les gents[1]. »

J'ai vécu longtemps dans l'Université : elle m'a élevé; elle m'a reçu presque enfant dans ses rangs les plus humbles; elle m'a confié, depuis, deux de ses chaires les plus illustres; je l'aime comme une seconde patrie. Je sais combien sont injustes les reproches qu'on lui adresse. Elle fait ce qu'elle peut d'une organisation vieillie, qu'il serait facile de réformer avec un peu de bonne volonté et de bon sens. Ses professeurs sont très-savants, très-habiles, très-zélés; ils ont au plus haut degré l'esprit de leur état. Mais ils souffrent de cette organisation imparfaite, qui épuise leurs forces et celles de nos enfants, sans résultat utile. Diminuer considérablement le nombre des pensionnats, faire en sorte qu'ils soient l'exception au lieu d'être la règle; les éloigner, le plus souvent possible, des centres populeux, et les établir dans les banlieues, à la campagne, au grand air, au milieu des jardins; n'avoir plus un corps d'administrateurs séparé du corps des professeurs; substituer à nos répétiteurs les tuteurs à la façon anglaise, qui restent chargés de leurs pupilles pendant toute la durée de leurs études et remplissent à leur égard toutes les fonctions

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, t. I, p. 213.

du père de famille; répandre autant que possible l'usage de mettre les enfants en pension chez leur tuteur, et par conséquent chez un des professeurs du collége; faire discuter chaque mois, dans chaque établissement, par tous les professeurs, les questions pédagogiques, associer ainsi l'Université tout entière à la réforme de l'Université; soumettre toutes les affaires disciplinaires à un conseil de famille, sans préjudice des droits du Comité consultatif; assimiler les maîtres élémentaires aux autres professeurs, diminuer l'assujettissement des maîtres d'étude, leur donner à la fois plus de liberté et plus de dignité; charger les meilleurs élèves de contribuer au maintien de la discipline, afin de leur inculquer plus profondément l'amour de l'ordre et le respect de la loi: tels sont les moyens que je propose pour reconstituer le corps enseignant, et en faire, au lieu d'une froide et régulière administration, une vivante famille.

Je crois qu'il y a aussi d'assez sérieuses réformes à faire dans le régime des études. La suppression des programmes d'examen nous rendra les améliorations faciles.

CHAPITRE IV

LES EXAMENS DE PASSAGE. — LA COLLATION DES BOURSES. — LA RÉFORME DE LA DIVISION INFÉRIEURE DANS LES LYCÉES.

> « Il ne doit y avoir dans les formes de l'enseignement rien qui contraigne les enfants à apprendre.
>
> — Pour quelle raison ?
>
> — Parce que l'homme libre ne doit rien apprendre en esclave. Que les exercices du corps soient forcés, le corps n'en profite pas moins que s'ils étaient volontaires ; mais les leçons qui entrent de force dans l'âme n'y demeurent pas.
>
> — Il est vrai.
>
> — Ainsi, mon cher ami, bannis toute violence des études de ces enfants : qu'ils s'instruisent en jouant ; par là tu seras plus à portée de connaître leurs dispositions particulières. »
>
> (Platon, *la République*, liv. VII, trad. fr., t. X, p. 113.)

En France, le cours complet des études, de la huitième à la philosophie, dure neuf ans, et quelquefois dix ans, quand on redouble une classe, ce qui n'est pas rare. Beaucoup des enfants qui commencent leurs études s'arrêtent en chemin ; parmi ceux qui vont jusqu'au bout, un assez grand nombre ne réussissent ni à entrer dans les écoles spéciales, ni à obtenir le di-

plôme de bachelier; enfin, parmi les bacheliers, il en est qui, n'ayant été reçus qu'après plusieurs échecs, et pour ainsi dire de guerre lasse, n'ont qu'une bien faible somme de connaissances acquises.

Quand un jeune homme passe neuf ans au collége pour n'y rien apprendre, ou y apprendre peu de chose, c'est un malheur pour lui; c'en est un pour la société, et c'en est un aussi pour le collége où il a si longtemps donné le mauvais exemple et nui aux progrès de ses condisciples. Ces trois propositions sont évidentes. Si j'insiste un moment pour les démontrer, c'est que, tout en reconnaissant le mal, on ne prend pas le seul moyen efficace pour y remédier.

On croit que, pour garantir la société contre l'affluence des déclassés, il suffit de rendre les derniers examens difficiles. C'est cette opinion qui a, pendant si longtemps, enflé démesurément les programmes et causé aux études un mal incalculable. Ce qui est sage, ce n'est pas d'attendre neuf ans pour constater l'incapacité d'un élève; c'est de l'arrêter en chemin, et de le pousser à temps vers une carrière moins difficile. Sans doute il est très-fâcheux qu'un incapable ait un diplôme : cela constitue une injustice et fait perdre aux examens toute signification; mais le déclassé sans diplôme est à peine moins malfaisant que le déclassé diplômé. Ces neuf ans de fainéantise ont le triste résultat d'augmenter à la fois son incapacité et ses exigences. Il est trop vieux, et trop déshabitué du travail pour commencer à apprendre; il est trop vain, et il a nourri trop d'illusions, pour accepter des occupations matérielles. On fait bien de lui refuser le baccalauréat; on ferait bien mieux de l'empêcher d'y prétendre. Au fond, il a quelque droit

de se plaindre de la société qui ne l'a pas averti. S'il était dans une école publique, il peut demander pourquoi on lui a laissé perdre neuf ans, quand on savait depuis longtemps déjà qu'il n'était propre à rien, et qu'il s'obstinait en pure perte. Pourquoi l'a-t-on gardé? Est-ce par respect pour sa liberté? On ne voit pas ce que vient faire ici la liberté. Il y a des examens à l'entrée de toutes les écoles publiques, sans que personne y trouve à redire. Est-ce pour profiter de la somme qu'il versait dans la caisse de l'établissement? Ce serait une mauvaise action dans une institution privée; comment n'en serait-ce pas une, à plus forte raison, dans une école de l'État!

Cette tolérance, si fâcheuse pour la société, et pour celui à l'égard de qui on l'exerce, constitue une véritable injustice au détriment des autres élèves. Tout le monde se plaint que les classes sont trop nombreuses; le professeur ne peut ni corriger tous les devoirs, ni interroger tous les élèves, ni se rendre un compte exact de leurs progrès. Il ne faut pas croire que les mauvais écoliers le fatiguent moins que les bons; c'est tout le contraire. S'il est professeur pour les autres, il n'est pour eux qu'un surveillant; c'est une lutte continuelle entre eux et lui, et de leur part un effort constant pour dégoûter les studieux et les tourner au mal. La classe serait bien mieux faite et bien plus profitable si on pouvait l'alléger de ces désœuvrés et de ces malfaisants. Or, précisément on le peut, et même on le doit, ne fût-ce que pour obéir aux règlements. Je comprends à la rigueur qu'un spéculateur malhonnête ferme les yeux pour ne pas éprouver une perte; mais la conduite d'un professeur de l'État est sans excuse et sans explication. Il ne faut pas dire

que s'il chasse les mauvais sujets, ils iront remplir l'école rivale. Tant pis pour elle, si elle les reçoit. Cette conduite peu délicate au point de vue de l'honnêteté, la déconsidérera même au point de vue du succès. D'ailleurs, je l'ai déjà dit : l'État n'est le concurrent de personne. Il remplit un service public, et ne peut avoir d'autre intérêt que le bien général.

Un enfant a suivi toute une année, sans rien faire, la classe de huitième. Aux compositions des prix, s'il y assiste, il s'endort ou prend un livre, ou dessine des hiéroglyphes; il part avant la distribution; l'année suivante, il entre en septième, un peu moins capable qu'il ne l'était un an auparavant quand il a mis pour la première fois les pieds dans le collége; et il en sera de même après chaque classe, sans qu'aucune autorité intervienne. Prenez le dernier élève de cinquième, et faites-le composer avec les enfants de huitième : croyez-vous qu'il sera le premier? Il ne le sera pas; cependant, voilà quatre ans que vous le gardez. Je conviens que son père est en faute; mais vous [1]?

Le remède à cette situation est bien connu : c'est l'examen de promotion ou de passage. Il est dans le règlement; on s'en moque dans la pratique [2]. Rendez-

1. « Les familles, en voyant passer leurs enfants d'une classe dans une autre, s'imaginent que celle à laquelle ils sont parvenus représente leurs progrès réels; mais il n'en est rien. Les classes supérieures sont remplies d'élèves qui ne sont pas capables de les suivre. » (Cousin, *Mémoire sur l'instruction secondaire en Prusse*, 2e éd., Paris, 1837, p. 151.)

2. Règlement du 12 octobre 1803. Art. 27. Il y aura chaque année deux examens, l'un au 15 fructidor, l'autre au 1er germinal. Les élèves qui n'auront pas les connaissances suffisantes pour passer à une classe supérieure resteront dans la même classe.

Règlement du 28 septembre 1814. Art. 119. A la fin de chaque

le sérieux et sévère : par cela seul, sans chercher plus loin, vous aurez amélioré les études. L'enfant que vous renverrez, ou que vous contraindrez à doubler une classe, criera, et sa famille criera comme lui. Bouchez-vous les oreilles, si vous avez de la compassion, car vous ne pouvez pas lui faire plus de tort que de l'encourager dans son obstination et dans sa paresse. Votre sévérité lui profite ; elle profite à la société dont elle fait admirablement les affaires ; elle profite à ses condisciples : vous avez trois raisons pour une de faire votre devoir. C'est ici peut-être que l'autorité supérieure a le plus d'occasions d'intervenir ; et il faudra qu'elle le fasse, surtout dans les commencements, si on revient aux examens de promotion sévères. Ceux qui sont trop près des familles se relâcheront ; pour que le nouveau règlement soit mieux observé que ceux qui l'ont précédé, il faut que les supérieurs y tiennent la main. Je ne crois pas qu'il puisse exister une réforme plus impérieusement nécessaire et d'une efficacité plus immédiate[1]. Et notez que, si on pousse résolûment dans cette voie, toutes les questions soulevées par l'organisation du baccalauréat, aujourd'hui si épineuses, deviendront à

année scolaire, les élèves seront examinés sur toutes les connaissances affectées à leur classe, et l'on déterminera d'après cet examen s'ils peuvent monter à une classe supérieure.

Art. 122. Il sera fait au commencement de l'année un examen semblable des nouveaux élèves, pour fixer la classe où ils doivent être placés.

Art. 123. Les élèves qui n'auraient pas obtenu leur promotion à l'examen de la fin de l'année pourront se représenter à cet examen au commencement de l'année.

Cf. l'arrêté du Conseil royal du mois de juin 1836.

1. Cousin, *ll.*, p. 15, 149, 151 *sqq.*

peu près solubles. Ce sont ces neuf ans de tolérance coupable qui rendent le discernement des candidats difficile à faire, et la justice pénible à exercer.

Les examens de passage contribueront aussi, non pas à terminer la lutte entre l'éducation littéraire et l'enseignement pratique, mais à aplanir certaines difficultés. De quoi s'agit-il, en effet? De choisir entre ces deux systèmes : employer les années de l'éducation à élever l'âme et à fortifier l'esprit, ou les employer à forger le plus vite possible un outil avec lequel on se fasse une carrière avantageuse. Avant la Révolution, il y avait une tendance plus prononcée vers les études littéraires ; à présent on demande à aller vite, et à faire de son temps un placement qui rapporte la plus grande somme possible en écus. Je préfère le premier parti, et je désire que beaucoup de familles le prennent ; mais il ne faut pas fermer les yeux aux transformations sociales qui imposent à tant de nos concitoyens l'obligation de faire un autre choix. D'une part, il n'y a plus d'aristocratie, et il reste très-peu de ces fortunes subsistantes par elles-mêmes qui dispensent d'un travail lucratif: tout le monde a donc besoin d'un outil ; et d'autre part, la science a créé pour l'activité humaine un grand nombre de carrières nouvelles, pour lesquelles une éducation générale ne suffit plus. On s'est plaint très-vivement, je me suis plaint moi-même quand M. Fortoul a imaginé la bifurcation ; nous avons dit que les études littéraires allaient être abandonnées au profit des connaissances pratiques ; et quand on a, quelques annés plus tard, essayé de donner un grand développement à l'enseignement secondaire spécial, on a recommencé, quoique avec moins de fondement, les mêmes doléances.

Au fond, ni M. Fortoul, ni M. Duruy ne faisaient autre chose que de développer ce qui existait déjà, et de chercher à donner satisfaction à des besoins tout à fait impérieux. Je vois bien que l'enseignement secondaire spécial est autre chose que les écoles primaires supérieures de M. Guizot, avec lesquelles cependant il a plus d'une analogie; mais je ne sais pas en quoi il diffère du collége Chaptal. Et quant à la bifurcation, je demande qu'on me dise si elle n'est pas l'application, sur une échelle un peu plus grande, de ce que la préparation aux écoles spéciales avait déjà introduit dans tous nos lycées? Il y a là un grand fait qui domine tout. Nous pouvons et nous devons lutter en faveur de la culture littéraire, mais à condition de tenir compte de l'état de la société. Ceux qui veulent que l'ensemble de nos établissements soit conforme, en 1874, à ce qu'il était en 1840, en 1820, en 1808, ou en 1694 du temps de Rollin, ne font que des déclamations sans portée, et compromettent la cause qu'ils veulent servir, et qui m'est bien chère[1]. Nous retrouverons cette discussion à chaque pas dans ce qui va suivre; si j'en parle dès à présent, c'est qu'il me semble que les examens de passage donnent un moyen d'écarter des études supérieures, et de ren-

1. Voir, dans le *Traité du choix et de la méthode des études*, de l'abbé Fleury, le vingt-sixième chapitre, qui est admirable. L'auteur énumère tout ce qu'il importe de faire connaître au jeune homme, de choses pratiques, usuelles, vivantes et contemporaines. C'est tout un programme pour nos colléges d'enseignement secondaire spécial, pour les écoles modernes d'Angleterre et pour les *realschulen* d'Allemagne. Les partisans de la routine, qui veulent nous faire croire que tout est perdu si l'on fait un seul thème de moins, ont été réfutés, il y a deux cents ans, par un des maîtres les plus autorisés de l'enseignement classique.

voyer à la préparation pratique, les esprits qui ne sont pas faits pour réussir dans les carrières libérales. C'est tout autre chose que la bifurcation, où l'on choisissait soi-même, et où les déclassés volontaires restaient au collége sur le pied d'égalité avec les autres. Beaucoup de jeunes gens, qui seraient pour les lycées un fardeau inutile, deviendront d'excellents élèves dans une école préparatoire. Cette élimination nous donnera le moyen et le droit d'exiger de ceux qui nous resteront qu'ils consacrent à la culture des lettres une plus grande partie de leur temps et de leurs efforts. Même pour eux, nous aurons là une occasion, non pas de les contraindre, mais de les conseiller, et de les diriger de loin vers une des carrières auxquelles on peut prétendre en sortant du collége. Les pères de famille ne sont pas toujours très-compétents ; ils s'aveuglent sur les capacités et les aptitudes. J'avoue qu'un professeur est un conseiller excellent, surtout pour le genre d'études qu'il est chargé d'enseigner ; le tuteur, si nous adoptons l'usage des tuteurs, vaudra mieux encore, parce qu'il aura, sur son élève, des renseignements plus variés et plus complets ; cependant si l'on songe au nombre des juges, à la présence du public, à la nature de l'épreuve, analogue à celles qu'il faudra subir plus tard pour obtenir des grades ou entrer dans une école, on conviendra que rien n'est plus propre qu'un examen à faire impression sur les familles, à révéler les vocations et à constater les incapacités. Cette institution si malheureusement tombée en désuétude chez nous, est considérée en Allemagne et en Angleterre comme la condition la plus indispensable d'un bon système d'éducation.

En Angleterre, il y a des examens de promotion dans presque toutes les écoles. Certaines écoles publiques les négligent un peu, parce qu'étant fréquentées surtout par l'aristocratie, elles désirent former deux sortes d'élèves : ceux qui honoreront les lettres par leurs succès et ceux qui les protégeront par leur fortune. Malgré cela, même à Eton, où le passage d'une classe à une autre est le plus facile, il faut obtenir sa promotion à la suite d'une composition spéciale, dont le Principal est seul juge. A Winchester, le semestre entier est une série d'examens. Chaque jour, à la fin de chaque classe, le travail de chaque élève est représenté par un chiffre; ces chiffres sont additionnés à la fin du semestre, et ceux qui restent au-dessous du minimum arrêté d'avance sont obligés de redoubler la classe, quelquefois même de quitter l'école. A Harrow, on suit le même système; mais on y ajoute une composition pour donner à l'élève qui a été mal noté pendant le semestre une chance de se relever. L'examen, dans presque toutes les écoles, se fait par écrit. Ce n'est cependant pas une composition sur un sujet unique, d'après la méthode française. Les examinateurs donnent huit ou dix questions, parmi lesquelles chaque élève en choisit trois à sa convenance. Jamais le professeur de la classe n'est juge du concours. Quelquefois on appelle des professeurs d'une Université. A Paisley, c'est la municipalité qui préside, ayant des ecclésiastiques et d'autres personnes instruites pour assesseurs. « L'élève gagne son avancement à l'école, comme il gagnera plus tard sa fortune dans le monde par ses efforts personnels. Une classe n'est pas, comme en France, un bateau à vapeur où tous les passagers

embarqués ensemble, qu'ils marchent sur le pont ou qu'ils restent assis, abordent à la même terre : c'est une lice où les meilleurs coureurs arrivent les premiers et remportent le prix[1]. »

On peut emprunter aux écoles anglaises l'usage de tenir compte des notes du semestre pour la promotion à une classe supérieure ; mais je crois qu'il faut préférer l'examen oral à l'examen écrit. Les compositions pour des prix sont moins nombreuses et moins régulières en Angleterre que chez nous, et ressemblent plutôt à nos concours académiques ; on comprend donc que nos voisins aient recours à l'examen écrit. Il ferait double emploi avec nos compositions, et il est bien clair que, si un élève obtient des prix ou des accessits, un examen malheureux ne lui fera pas manquer sa promotion. Le talent de répondre immédiatement à une question en bons termes, et de discuter au besoin contre l'interrogateur, suppose une mémoire cultivée et présente, une certaine fermeté dans les opinions et un esprit fécond en ressources. Quand la discussion est bien conduite et qu'elle met en lumière d'un côté beaucoup d'érudition et d'idées, de l'autre beaucoup de connaissances et de jugement précoce, il y a profit pour l'auditoire, pour le candidat et quelquefois pour le juge. Rollin voulait qu'on donnât dans toutes les classes de la solennité à ces épreuves[2] ; c'était d'ailleurs un usage établi de son temps pour les classes supérieures. En philosophie notamment, on employait deux fois par mois la classe du samedi à des actes publics, appelés à

1. Demogeot et Montucci, *ll.*, p. 584.

2. Rollin, *Traité des Études*, t. VI (XXVIII des *Œuvres complètes*), p. 358 *sqq.*

cause de cela *sabbatines*, où les docteurs et les régents les plus célèbres ne manquaient pas de se rendre avec les élèves en théologie du collége. La présence de ces derniers était obligatoire. Les *philosophes* argumentaient contre tout venant, soutenaient et développaient des thèses. C'était un reste des anciennes coutumes de la rue du Fouarre, considérablement atténué. Rollin transformait sagement ces argumentations en un simple examen, et, sagement aussi, il tenait ces examens pour une pratique excellente.

Quand il n'y aurait pas d'autres raisons à faire valoir, l'examen en lui-même est un exercice aussi utile pour le moins que l'explication des auteurs et les compositions écrites. Il donne à l'esprit de la promptitude ; au langage de la fermeté et de la précision. Il a pour l'esprit tous les avantages de l'escrime pour le corps. Il ne faut pas en abuser, comme l'ancienne Université, de peur qu'il ne déshabitue l'esprit de la réflexion et ne le tourne vers les subtilités dialectiques. Renfermé dans de justes bornes, il est un puissant stimulant pour le travail. Les prix et les accessits ne sont que pour le petit nombre ; la promotion de classe regarde tout le monde. Le dernier élève y prend autant d'intérêt que le plus fort ; car il subira la peine de sa paresse ou il aura la chance de se relever. « Et veulx que de brief tu essaye combien tu as profité, ce que tu ne pourras mieulx faire que tenant conclusions en tout sçavoir publiquement envers tous et contre tous, et hantant les gens lettrez, qui sont tant à Paris comme ailleurs[1]. »

1. Rabelais, *Pantagruel*, liv. II, chap. VIII.

On peut s'assurer de la force de ce moyen d'action, en comparant dans un collége ceux qui se préparent à un examen et ceux qui suivent languissamment le cours des études pour atteindre le temps des vacances. Comparaître devant le public, payer de sa personne, courir le risque de rester muet ou de faire rire l'auditoire, et le risque plus gros de redoubler une classe, d'être chassé, relégué dans une école primaire; espérer, au contraire, un succès immédiat, suivi d'un prix et d'une promotion : il y a là de quoi mettre en jeu l'intérêt, l'amour-propre, tout ce qui mène les hommes, tout ce qui les contraint à d'énergiques efforts.

En Allemagne, on ne passe d'une classe à une autre qu'à la suite d'examens. Deux sont particulièrement sévères : celui qui fraye le passage de la cinquième à la quatrième, c'est-à-dire de la division inférieure à la division intermédiaire, et celui qui couronne les études du gymnase et donne entrée à l'Université, *abiturienten-examen*[1]. Celui-ci est l'analogue de notre examen de bachelier. L'importance toute particulière de l'autre tient à ce que, dans les gymnases allemands, on prévoit le cas où des jeunes gens reconnaîtraient, après quatre années, qu'ils ne sont pas propres à suivre les carrières libérales, et renonceraient, soit spontanément, soit d'après les résultats de leurs examens, à pousser plus loin leurs études. Ces quatre premières années sont organisées de telle sorte, qu'elles sont un commencement pour ceux qui continuent et un tout pour ceux qui s'arrêtent. M. Cousin fut très-frappé, dans son voyage

1. Minssen, *Étude sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne*, Paris, 1866, p. 41.

en Allemagne, des avantages de cette combinaison qui subsiste toujours; j'aurai occasion d'y revenir en parlant de la distribution des matières de l'enseignement. Le principe une fois admis, la sévérité exceptionnelle de l'examen qui suit la classe de cinquième s'explique tout naturellement, et M. Cousin dit avec raison qu'à la rigueur il peut tenir lieu de tous les autres. « Celui-là, s'il est ce qu'il doit être, peut suffire à la rigueur et dispenser de tous les autres; mais il est absolument nécessaire[1]. »

Un autre moyen d'émulation, mais qui n'est que cela, tandis que les examens de passage ont des vertus multiples, c'est un bon système de distribution des bourses.

Il y a, dans les Universités allemandes, de nombreuses bourses (*stipendien*), fondées par la couronne, les communes, d'autres corporations ou des particuliers. Les bourses privées ou de familles sont distribuées suivant les intentions du fondateur ; mais pour les bourses publiques, quelle qu'en soit l'origine, elles ne peuvent être données par les collateurs qu'à des étudiants ayant obtenu, à l'examen de sortie, *abiturienten-examen*, le certificat n° 1. (Il y a trois certificats : le n° 1, *capacité suffisante;* le n° 2, *capacité incomplète*, et le n° 3 pour les candidats *encore incapables.*) Il y a aussi des bourses de diverses provenances dans les gymnases; celles qui viennent de l'État sont à la disposition des consistoires. Dans l'esprit de l'institution, elles doivent être données aux plus dignes. Ainsi les bourses d'Université et les

1. Cousin, *ll.*, p. 153.

bourses de gymnase sont un encouragement au travail et une récompense pour le talent [1].

Le système des bourses est beaucoup plus compliqué en Angleterre, parce que l'Angleterre est, par excellence, le pays de la complication ; mais ce qui ressort de cette organisation multiple et confuse, c'est l'abondance extraordinaire des ressources et l'habileté avec laquelle on les fait servir à susciter le talent. Il y a d'abord, dans les écoles publiques, un certain nombre de *fundationers;* ce sont les titulaires des bourses fondées à l'origine de l'école. Puis viennent des boursiers de toute provenance : tantôt c'est un comté ou une commune, très-souvent une corporation, souvent aussi un élève, ou simplement une personne généreuse qui fonde une rente, dont les arrérages entretiennent un ou plusieurs boursiers dans une Université ou une école. Le taux des bourses varie comme leur provenance. Il y en a de très-opulentes ; d'autres ne représentent que les frais d'externat. On compte soixante-dix *fundationers* à Eton, soixante-dix à Winchester (la plus ancienne école du royaume-uni), quarante à Westminster, trente-deux à Harrow, soixante et un à Rugby, vingt-six à Shrewsbury, quarante-quatre à Charterhouse. Plus l'antiquité de l'école est vénérable, plus la bourse est insignifiante, si la valeur du bénéfice a été évaluée en argent dans la Charte de fondation,

1. La valeur d'une bourse dans un gymnase varie de 40 à 200 thalers (de 150 à 750 fr.) par an. On la conserve pendant toute la durée des études au gymnase, et même, dans la plupart des cas, pendant les études à l'Université. Les bourses spéciales fondées dans les Universités sont données pour trois ans. Elles varient de 80 à 400 thalers (de 300 à 1500 fr.). Cf. Minssen, *ll.*, p. 32.

parce que la somme est restée la même, pendant que le prix de toutes les denrées était plus que décuplé. Au contraire, les fondations constituées sur des terres ont augmenté de valeur dans une proportion énorme. A côté des boursiers qui n'ont droit qu'à l'externat, et qui ne sont que des boursiers *ad honorem*, d'autres touchent un revenu de cent et même cent trente-deux livres. Tantôt cette pension fait du titulaire quelque chose d'assez semblable à l'actionnaire d'une compagnie, elle s'appelle alors *scholarship*, et tantôt elle ne donne que des aliments ou de l'argent (*exhibition*), sans aucun droit de propriété ou d'administration. Rien ne ressemble plus à notre ancienne Université, où, dans certains colléges, les régents étaient les commensaux de leurs écoliers. La principale différence est que les fondations françaises étaient presque toutes faites en argent, ce qui, avec le temps, les rendit tout à fait insuffisantes, et amena la déchéance et même la suppression de la plupart des colléges, tandis que les fondations anglaises, consistant presque toutes en propriétés, ont profité de la plus-value. L'usage s'est d'ailleurs continué de faire des donations, souvent très-importantes, à la maison où on a été élevé, et les corporations, dont plusieurs ont des revenus considérables, adoptent assez volontiers une école et la font riche par leurs libéralités.

Les Universités ne sont pas à cet égard moins favorisées que les écoles inférieures. Indépendamment de leurs chaires, qui sont très-recherchées pour l'honneur et le profit, elles disposent de dotations ou rentes perpétuelles, par lesquelles elles s'attachent les sujets les plus distingués, et leur

donnent les moyens, leurs études terminées, de se livrer à la carrière des lettres ou à celle des sciences, sans souci des besoins matériels de la vie. Ces dotations ne se perdent que quand celui qui en est pourvu obtient un bénéfice supérieur ou un emploi richement rétribué. Le titre des prébendaires est celui d'agrégé, *fellow*. Une *fellowship* rapporte de cent à deux cents livres. Elles sont presque toutes possédées par des ecclésiastiques.

Comme il n'y a jamais eu d'autres règles pour la fondation que la volonté des fondateurs, certains établissements sont plus riches que les autres; il y en a qui le sont trop. A Saint-Paul, école publique, où les élèves, au nombre de cent cinquante-trois, sont tous externes et tous boursiers, on est sûr, avec un travail médiocre et une capacité très-ordinaire, d'entrer à l'Université comme boursier, après avoir traversé en la même qualité toutes les classes de la maison. Dans ces conditions, l'émulation n'existe plus. Il en était de même à Winchester avant la réforme de l'école; les bourses pour l'école elle-même s'obtenaient dès l'âge de treize ans, dans un concours qui ne demandait guère qu'un effort de mémoire; une fois nanti de sa bourse, l'enfant parcourait tout le cours des études de l'école, entrait ensuite comme boursier au *new-college* d'Oxford, et plus tard échangeait presque infailliblement cette position contre celle de fellow. L'école de Winchester est une de celles qui ont récemment adopté la mesure du concours. Cette réforme rend à l'institution des bourses son véritable caractère.

Elle n'est pas encore générale. A Charterhouse, à Saint-Paul, à Merchant-Taylors, le corps gouver-

nant se considère comme le représentant direct des fondateurs, et ses membres exercent à tour de rôle le droit de nomination. Mais à Winchester, à Eton, à Westminster, dans un grand nombre de nouvelles écoles qui ne dirigent pas leurs élèves vers les Universités, et répandent surtout l'instruction usuelle à la manière de nos colléges d'enseignement secondaire spécial, le concours est désormais de règle. Il existe à Manchester de temps immémorial, et même il y a conservé le caractère des anciennes argumentations, si chères aux écoles du moyen âge. Deux concurrents luttent d'abord l'un contre l'autre ; le vainqueur est à son tour provoqué par un concurrent nouveau, et quelquefois un sujet hors ligne tient tête successivement à tous ses condisciples et arrive par droit de conquête à la tête de la liste. Ce tournoi dure plusieurs semaines. A Eton, et dans la plupart des autres écoles, le concours a des formes plus modernes, et consiste surtout en compositions. Il y a des concours pour entrer à l'école comme boursiers; il y en a, entre les élèves payants, pour acquérir une bourse. Les Anglais n'ont pas voulu que la bourse eût, à aucun degré, l'air d'un secours, et supposât dans celui qui l'obtient une sorte d'indigence. Nous disons, en France, *pauvreté n'est pas vice*, et nous ne respectons pas toujours ce proverbe dans la pratique. En Angleterre, on ne le respecte jamais; on y a le culte de la fortune, et les pauvres cachent leur pauvreté comme on cacherait une infirmité ou un crime. On peut donc concourir, et on concourt pour les bourses, même quand on est riche, parce qu'elles sont surtout une récompense et un honneur. On a bien été quelque peu embarrassé par

certains titres d'anciennes fondations qui portaient expressément : « Pour des enfants pauvres ; » mais dans tous les pays où on conserve les traditions scrupuleusement, on les interprète librement ; et on a décidé que le fils d'un millionnaire peut être considéré comme pauvre, s'il ne possède aucune fortune personnelle et n'a que l'espérance de succéder à celle de son père.

Nous pouvons donc conclure qu'en Angleterre et en Allemagne, les anciennes bourses ont pu être fondées, comme chez nous, à titre charitable, en même temps que dans un but de propagande littéraire ; mais qu'aujourd'hui le second caractère a complétement effacé le premier, de telle sorte que les fondations nouvelles et les revenus des fondations anciennes sont exclusivement employés comme moyens d'exciter l'émulation dans les écoles, et d'assurer aux sciences et aux lettres le meilleur recrutement possible. Ce sont les vrais principes de la matière. En Angleterre particulièrement, la discipline n'existe plus que pour assurer la régularité matérielle : dès qu'il s'agit de susciter les grands efforts intellectuels, on ne compte que sur l'appât des bourses et des autres récompenses dont j'aurai à parler. En un mot, on fait en sorte que les enfants *veuillent* travailler ; les maîtres sont des amis qui les aident, et non plus des surveillants qui les gênent. La seule autorité puissante est l'autorité aimée.

Et errat longè, meâ quidem sententiâ,
Qui imperium credat esse gravius, aut stabilius
Vi quod fit, quàm illud, quod amicitiâ adjungitur[1].

1. Ter., *Adelp.*, act. I, sc. I, v. 40.

Exciter l'émulation dans les écoles; assurer aux sciences et aux lettres le meilleur recrutement possible : tels sont les vrais principes; partons de là pour juger notre propre système de bourses.

D'abord laissons de côté tout ce qui est ancien : il n'y a plus rien d'ancien chez nous; tout date de 1789, ou plutôt de 1802, puisque nous parlons d'Université.

L'article 32 de la loi du 1er mai 1802 était ainsi conçu :

« Il sera entretenu, aux frais de la République, six mille quatre cents élèves pensionnaires dans les lycées et dans les écoles spéciales. » Sur ces six mille quatre cents bourses, deux mille quatre cents étaient à la disposition du gouvernement, qui ne devait les donner qu'à des fils de militaires ou de fonctionnaires, en récompense de bons services[1]. Les quatre mille autres bourses étaient mises au concours parmi les élèves des écoles secondaires, et distribuées entre les départements proportionnellement à la population. Les jurys locaux soumettaient au gouvernement un nombre de candidats double du nombre de places à donner. En présentant cette disposition au Corps législatif, Fourcroy la justifia uniquement par la nécessité de peupler rapidement les lycées, et les écoles secondaires d'où les boursiers seront tirés. « C'est, dit-il, une chance tellement avantageuse ouverte à l'intérêt personnel, qu'elle doit exciter les parents les moins favorisés de la fortune aux sacrifices des dépenses légères que leur coûtera l'instruction secondaire. La certitude d'un état honorable pour

1. Art. 33 et 34, titre VII.

leurs enfants à la fin de leurs études, la seule assurance de leur procurer gratuitement une instruction complète, s'ils sont nés avec des dispositions et quelque goût pour les sciences, sont des motifs d'intérêt trop puissants pour laisser imaginer qu'ils ne soient pas généralement sentis. »

Ce n'était pas la première fois, depuis la Révolution, que l'on s'occupait des bourses. L'Assemblée constituante, la Convention avaient compris la nécessité de fonder des bourses nationales, au moment où toutes les anciennes fondations disparaissaient. Talleyrand, d'ailleurs, avait posé en principe dans son admirable rapport[1] qu'il y a deux sortes d'instruction : l'une nécessaire à tous, c'est l'instruction élémentaire, et l'autre qu'on ne peut aborder qu'à condition de posséder l'instruction élémentaire, et qui est seulement utile. Puisqu'une portion de l'instruction est nécessaire à tout le monde, il en résulte qu'elle est due à tout le monde. En effet, l'État doit à chaque citoyen le nécessaire, à une seule condition : à condition qu'il puisse le donner. Donc l'instruction primaire doit être gratuite et universelle. Le devoir de l'État n'est pas le même en ce qui concerne l'enseignement secondaire. Comme il s'agit ici de connaissances utiles et non nécessaires, et de connaissances que l'État a besoin de trouver dans quelques-uns de ses citoyens les plus distingués, non dans l'universalité des citoyens, l'instruction cesse d'être gratuite, excepté pour les sujets les plus capables à qui leur aptitude donne un droit particulier, et qui doivent compenser par leurs talents et leurs services les sacrifices faits

1. 19 septembre 1791.

en leur faveur. Des bourses fondées par l'État et distribuées entre les départements assurent aux hommes de talent une éducation complète. L'enfant fait ses preuves aux écoles primaires. La municipalité le présente au district, le district au directoire de département qui fait les nominations. Tel était le système de Talleyrand. Condorcet, qui fut rapporteur de la loi sur l'instruction publique à l'Assemblée législative, adopte les mêmes vues[1].

On sait que, sous l'ancien régime, l'instruction primaire n'était gratuite que par èxception, et que l'instruction secondaire l'était toujours. La royauté était conséquente avec son principe en donnant l'assistance aux classes pauvres, l'instruction aux classes élevées; et la République obéissait au sien, en donnant l'instruction primaire à tous les citoyens, parce que c'est leur droit de la recevoir, et l'instruction secondaire aux sujets distingués seulement, parce que c'est l'intérêt de l'État de le leur donner. Condorcet fixait à trois mille huit cent cinquante le nombre des bourses. Le rapporteur de la Convention, Lakanal[2], ne fixe pas de nombre; il reconnaît à la fois l'intérêt de l'État et le droit du talent. « La nation accordera aux enfants peu fortunés, qui auront montré dans les écoles nationales le plus de dispositions pour les sciences, lettres et arts, des secours particuliers qui les mettent à portée d'acquérir des connaissances supérieures et des talents, dans les écoles particulières auprès des professeurs libres. » Les membres de nos grandes assemblées étaient plus forts en

1. 20 octobre 1792.
2. 26 juin 1793.

théorie qu'en pratique. Ils étaient la réaction de la philosophie contre le privilége et du droit contre la force. Ils ont posé tous les grands principes, et les organisateurs n'ont fait depuis que les développer; mais tout occupés des idées, et arrivés inopinément au pouvoir sans pratique des affaires, ils ne parvenaient pas à réaliser ce qu'ils imaginaient. Cette impuissance éclate surtout dans les matières d'instruction publique. Ils multiplièrent les lois et les rapports, lois excellentes, rapports lumineux; ils ne fondèrent pas une école; ou quand, par hasard, ils en fondaient, elles restaient vides. Le premier consul n'était pas très-philosophe, mais il était profondément pratique. Il ne tâtonnait pas; ses créations vivaient dès le premier jour. Il ne s'embarrasse pas du droit de tout citoyen à recevoir l'instruction primaire, pas plus qu'il ne s'embarrassera plus tard du droit de tout citoyen à nommer les pouvoirs publics. Il veut employer les masses à travailler de leurs mains, et surtout à obéir et à se faire tuer sous le drapeau : on n'a pas besoin de savoir lire et écrire pour cela; ce qu'il lui faut, ce sont des officiers et des chefs d'industrie éclairés. Il laisse donc aller comme elle peut l'instruction primaire; en revanche, il ouvre sur-le-champ des lycées et des colléges, et il les peuple. Il ne se contente pas, comme Condorcet, de trois mille huit cent cinquante enfants; il crée six mille quatre cents bourses du premier coup, six fois plus qu'aujourd'hui. Il en prend dans sa main deux mille quatre cents. Les quatre mille autres seront mises au concours, mais on lui présentera huit mille candidats. Ce concours est une concession aux idées de la veille. D'ailleurs, pour cette

immense promotion, il fallait être aidé ou prendre au hasard[1]. Le nombre des bourses à distribuer tomba rapidement, parce que la possession d'une bourse pouvait durer six ans, et que la première promotion n'avait guère compris que des commençants[2].

Quel que fût le motif déterminant de cette législation, elle fait de ses largesses deux parts : l'une au mérite, et par conséquent au principe de l'émulation, par le concours ; l'autre, et très-large, aux favorisés du gouvernement, qui donne directement plus du tiers des bourses, et choisit entre deux candidats pour les bourses laissées au concours. Les abus ne tardèrent pas à se montrer. Le concours devint insignifiant ; le gouvernement fut de plus en plus maître des nominations ; les députés naturellement s'en mêlèrent, et les bourses devinrent, comme les perceptions et les bureaux de tabac, une monnaie électorale. Les familles bien pensantes et les familles influentes eurent le monopole des bourses, au détriment des familles pauvres. C'est à peine si on peut

1. Dans le décret du 12 octobre 1803 sur les écoles secondaires communales, le gouvernement impose aux directeurs de ces écoles, qui sont des entrepreneurs, l'obligation d'entretenir à leurs frais un élève par cinquante élèves. Ces places sont données par le ministre sur présentation de l'autorité locale, soit en raison des succès des élèves, soit pour récompenser les services des pères. (Art. 12, 13 et 14.)

Cf. la loi du 19 janvier 1805 dont voici la teneur : « Tout père de famille ayant sept enfants vivants pourra en désigner un, parmi les mâles, lequel, lorsqu'il sera âgé de dix ans révolus, sera élevé aux frais de l'État, dans un lycée ou dans une école d'arts et métiers. »

2. Décret du 21 septembre 1804 sur les écoles de droit. Art 67. Cinquante élèves nationaux des lycées ou du Prytanée pourront être admis chaque année gratuitement, et d'après un concours dont la forme sera réglée par S. M., à étudier aux écoles de droit.

le reprocher aux ministres, impuissants contre les sollicitations ardentes et incessantes des députés. La loi du 27 novembre 1848 essaya de réagir.

En voici les trois articles principaux : « Art. 1er. A dater du 1er janvier 1849, les bourses communales ou départementales dans les colléges et lycées seront distribuées au concours, sous la confirmation du ministre de l'instruction publique, à des enfants à qui l'insuffisance de leur fortune personnelle et de celle de leurs parents ne permettrait pas de suivre leurs études ; à moins que le titre de la fondation de ces bourses par des particuliers n'ait consacré un autre mode de nomination.

« Art. 2. Les bourses nationales dans les lycées seront distribuées, savoir : moitié par le ministre de l'instruction publique, sur présentation d'une commission spéciale, aux fils de citoyens qui auraient rendu des services à l'État, et que l'insuffisance de leur fortune et celle de leurs enfants placerait dans l'impossibilité de pourvoir à l'éducation de ceux-ci ; l'autre moitié, aux fils de citoyens qui, sans justifier de services rendus à l'État, ne pourraient cependant subvenir en tout ou en partie aux frais de l'éducation de leurs enfants dans les colléges ou lycées. Cette moitié sera répartie entre les divers départements de la République, eu égard à leur population respective, et distribuée au concours, aussi sous la confirmation du ministre de l'instruction publique.

« Art. 5. Aucune bourse communale, départementale ou nationale ne pourra être accordée que l'aptitude de l'élève aux études secondaires n'ait été vérifiée par examen subi devant la commission chargée de vérifier les concours. »

Ainsi ce n'est plus un tiers, c'est la moitié des bourses nationales que l'État peut donner en dehors du concours; mais, et c'est là qu'est l'innovation principale, le ministre n'en dispose plus arbitrairement comme il l'avait fait jusqu'alors. Il est obligé de prendre l'avis d'une commission spéciale, dont chaque membre représente en quelque sorte une classe de candidats [1], et devient pour elle le souverain distributeur des largesses de l'État, à la seule condition d'en référer à ses collègues qui opinent du bonnet, et d'obtenir la signature du ministre, qui ne peut la refuser. Quant aux bourses communales et départementales, elles restent sous la loi du concours, et il n'est plus même question, comme en 1802, d'une

1. Règlement pour l'exécution de la loi du 27 novembre 1848 relative au mode de distribution des bourses dans les lycées et colléges de la République (ministère de M. de Falloux). Art. 14. La commission chargée de présenter au ministre les enfants auxquels sera accordée l'autre moitié des bourses nationales est composée de la manière suivante :

Un conseiller d'État désigné par le président du Conseil d'État;

Un conseiller à la Cour de cassation désigné par le ministre de la justice;

Un membre désigné par le ministre des affaires étrangères;

Un membre du Conseil de l'Université et un membre de l'Institut désignés par le ministre de l'instruction publique;

Un membre désigné par le ministre de l'intérieur;

Un membre de chacun des Conseils généraux de l'agriculture, des manufactures et du commerce, désigné par le ministre de l'agriculture et du commerce;

Un membre du Conseil général des ponts et chaussées ou un membre du Conseil général des mines, désigné par le ministre des travaux publics;

Deux officiers généraux de l'armée de terre, désignés par le ministre de la guerre;

Un officier général de l'armée de mer, désigné par le ministre de la marine;

Un membre désigné par le ministre des finances.

liste double de candidats. L'organisation des bourses, sous ce régime, se rapproche un peu plus des deux principes fondamentaux : susciter l'émulation dans les écoles; procurer un meilleur recrutement des carrières libérales.

Cependant une moitié des bourses nationales est consacrée à rémunérer les services des parents; le concours a lieu dans des conditions qui cachent la faveur plutôt qu'elles ne l'empêchent; la commission destinée à éclairer le ministre, ne fait en réalité que le couvrir, quand il lui résiste, et quand il lui cède, elle déplace l'arbitraire au lieu de le supprimer, et le met aux mains de fonctionnaires irresponsables. On peut se demander si, dans ces conditions, la nouvelle législation est un progrès. Les anciennes lois défendaient de donner d'abord une bourse entière; on commençait par une demi-bourse ou par trois quarts de bourse; le complément ne s'obtenait du ministre que sur l'attestation du proviseur établissant qu'on l'avait mérité par des succès et une bonne conduite. Cette prescription, en 1848, cesse d'être obligatoire. Un enfant peut être promu d'emblée à une bourse entière. Il est vrai que l'attestation du proviseur s'obtenait très-aisément; il suffisait de ne pas être notoirement incapable ou scandaleusement indiscipliné, les recommandations faisaient le reste; et il est vrai aussi que le concours, pour les bourses qui s'obtenaient par ce moyen, était bien sommaire, et n'offrait pas des garanties absolues de justice; on pouvait à peine regarder ses résultats comme sérieux. Personne ne se sentait excité au travail par la pensée de s'y présenter. M. Fortoul profita de cette insignifiance reconnue

des concours pour s'en affranchir. Il fit rendre, le 7 février 1852, un décret qui a du moins, à défaut d'autre mérite, celui d'exprimer franchement la pensée du législateur :

« Louis-Napoléon, etc.

« Considérant que l'institution des bourses nationales a eu surtout pour objet de récompenser les services rendus à l'État par les fonctionnaires civils et militaires ;

« Que le nombre des bourses nationales actuellement entretenues dépasse à peine le chiffre de mille ;

« Qu'en vertu de la loi du 27 novembre 1848, une moitié est donnée au concours, ce qui réduit injustement la part réservée aux serviteurs de l'État ;

« Que le concours, par ses chances aléatoires, n'offre pas le moyen le plus efficace d'arriver à une bonne répartition des bourses nationales, départementales et communales :

« Que, néanmoins, il importe de s'assurer par un examen préalable de l'aptitude des candidats et d'empêcher ainsi que les sacrifices de l'État, des départements et des communes ne soient faits en pure perte;

« Décrète :

« Art. 1er. Les candidats aux bourses nationales, départementales ou communales devront justifier, par un examen préalable, qu'ils sont en état de suivre la classe correspondant à leur âge.

« Art. 2. Les boursiers nationaux sont nommés, sur la proposition du ministre de l'instruction publique, par le président de la République, à raison des services de leurs parents.

« Les boursiers nationaux reçoivent une bourse entière, trois quarts de bourse ou une demi-bourse,

suivant la position de fortune de leurs familles, laquelle est établie par un rapport du préfet.

« Art. 3. Le préfet du département confère, sous la confirmation du ministre de l'instruction publique, les bourses départementales et communales, ces dernières d'après une liste dressée par les conseils municipaux. »

Cette législation est encore en vigueur pour les bourses nationales. La loi du 10 août 1871, art. 45, transfère du préfet au conseil général, qui prend l'avis du proviseur ou principal et du bureau d'administration, le droit de nommer aux bourses entretenues sur les fonds départementaux. L'avis du proviseur et du bureau est pris obligatoirement, mais on n'est pas tenu de s'y conformer. Il n'a évidemment aucune valeur quand l'élève n'a pas encore commencé ses études.

Le principe sur lequel repose le décret de 1852 est absolument faux. En fait, il n'est pas vrai que les bourses aient été instituées pour rémunérer les services des parents; en droit, cette récompense, qui peut être d'une valeur de douze mille francs et plus, distribuée arbitrairement, est contraire à tous les principes de notre comptabilité et de notre droit public administratif. Enfin, si c'est pour ce motif que les bourses sont instituées, elles n'ont d'autre avantage pour l'instruction secondaire que celui d'augmenter la dotation, ce qui se ferait tout aussi aisément et plus régulièrement par une addition au budget. Elles ne sont ni un moyen de discipline, ni un moyen d'émulation, ni une espérance pour le meilleur recrutement des carrières libérales ; elles deviennent, purement et simplement, un instrument de règne. Ce décret a au moins l'avantage de mettre

en pleine lumière l'absurdité de notre système actuel. Quant à ce que les considérants affirment au sujet du concours, il n'y a rien de plus vrai, s'il s'agit du concours tel qu'il était organisé avant 1852; mais rien n'empêche de substituer, à un simulacre de concours, une épreuve efficace et probante.

Je crois donc qu'il est urgent de rétablir le concours, avec une organisation nouvelle; de soumettre à cette formalité non pas la moitié, mais la totalité des boursiers nationaux; de préférer également ce mode de nomination pour les boursiers départementaux et communaux[1]. Si l'État adopte des orphelins par une loi, il pourra disposer en même temps qu'ils seront élevés dans les lycées aux frais de l'État; ces exceptions, nécessairement très-rares, ne modifieront pas la législation des bourses. L'ancienne disposition, qui prescrivait de ne donner jamais qu'une portion de bourse et de réserver les accroissements au mérite et au succès, était peut-être un peu absolue; on pourrait la faire renaître, en admettant des dérogations pour des cas bien définis et publiquement motivés. Il faudrait qu'au cours de leurs études, les élèves pussent concourir pour des bourses ou des ac-

1. « Aujourd'hui l'État, les départements et les villes accordent des bourses, non aux élèves qui valent le plus, mais aux familles qui se recommandent le mieux; beaucoup de boursiers n'ont ni la capacité ni la volonté nécessaires pour profiter d'une munificence prélevée sur le produit des impôts ; le séjour du collége, sans leur donner de l'aptitude pour une profession libérale, leur inspire le dégoût de l'industrie qui leur aurait convenu. Ainsi, les sacrifices faits par la société leur deviennent non-seulement inutiles, mais nuisibles. Au contraire, combien d'hommes de mérite ne verrait-on pas surgir si la gratuité d'un enseignement perfectionné était réservée aux enfants pauvres qui l'auraient gagnée par leurs succès dans les écoles élémentaires? » (J. M. M. Saugeon, *la Réforme dans l'Éducation*, Paris, 1872, p. 167.)

croissements de bourses. On tiendrait compte des prix, des accessits, des places, des notes de conduite, des inscriptions au tableau d'honneur. Les enfants apprendraient ainsi de bonne heure « à combattre pour leur propre main. » Ils seraient, dès leur premier âge, les artisans de leur fortune. Le ministre n'interviendrait que pour surveiller la régularité des opérations, et pour répartir les bourses entre les lycées suivant leur population.

Il resterait après cela une lacune assez importante à combler. Nous avons des bourses pour les colléges, et nous n'en avons pas pour les facultés [1]. Bien plus, nous donnons, ou nous prétendons donner nos bourses de collége aux familles besogneuses : cela veut dire que nous préparons des enfants pauvres aux carrières libérales, que nous les menons jusqu'au seuil des facultés, et que nous les abandonnons là; ce sont des déclassés que nous formons à loisir, déclassés souvent capables, d'autant plus malheureux et d'autant plus dangereux. Quand nous avons élevé un enfant jusqu'à dix-huit ans avec les enfants riches, il ne nous est plus permis ni possible de le rejeter dans les rangs inférieurs. Les bourses de facultés sont le complément indispensable des bourses de collége. Napoléon l'avait entrevu, puisqu'il avait fondé cinquante bourses à l'École de droit de Paris [2]: des bourses d'externes, secours insignifiant. Les Anglais au contraire, par les *exhib tion* et les *scholarsh p*, les Allemands par les *Stipendien*, complètent l'œuvre

1. Il n'y a pas de bourses fondées par l'État; mais il y a quelques bourses fondées par des particuliers; par exemple, les bourses de la fondation Pelrin, à la Faculté de droit de Paris.

2. Décret du 21 septembre 1804, art. 67.

du lycée, et mettent le jeune homme en état d'affronter les luttes de la vie avec égalité. C'est un exemple que nous sommes tenus de suivre ; la justice le veut, l'ordre l'exige. L'éducation publique, ravivée par cette institution, prendra tout à coup un nouvel essor. Nous n'aurons plus la douleur de voir des jeunes gens pleins de mérite, après avoir battu leurs rivaux jusqu'à la dernière année du collége, s'engager comme maîtres d'étude, ou solliciter une place d'expéditionnaire. Dans l'état actuel, nous n'avons à leur offrir que les vingt-quatre places gratuites de l'École normale et quelques bourses à l'École des hautes études, ce qui ne suffit pas à ceux qui aspirent à l'enseignement, et n'est compensé, pour tous les autres, par aucune institution analogue[1].

J'ai déjà parlé de la possibilité d'organiser de telle sorte les quatre classes inférieures qu'elles puissent en même temps offrir un enseignement complet à ceux qui ne peuvent passer outre, et bien préparer pour les classes d'humanités ceux qui, ayant la capacité et les ressources nécessaires, doivent continuer leurs études jusqu'à la fin. M. Cousin, qui avait trouvé cette disposition dans les écoles allemandes, en recommandait avec instance l'introduction dans nos colléges. « C'est ce qui fait, disait-il, l'excellence du gymnase prussien. Les classes inférieures sont la septième, la sixième et la cinquième ;

1. Il y a bien le dégrèvement total ou partiel des droits d'inscriptions, qui exige des démarches, veut des appuis, entraîne des lenteurs, et ne dispense pas d'ailleurs du versement préalable, car le trésor ne fait point de crédit. A l'École de droit de Paris, en 1872, sur 2436 élèves, 9 ont été déclarés non passibles de droits; est-ce suffisant? J'ajoute que le dégrèvement donne le moyen d'étudier gratis, et ne donne pas le moyen de vivre.

les classes supérieures la seconde et la première. La quatrième et la troisième forment la transition sous le nom de classes intermédiaires. Dans les classes inférieures, l'enseignement est calculé de manière à préparer aux classes qui suivent, et à former en même temps un ensemble à part et indépendant jusqu'à un certain point. On y a mis tout ce que les élèves ne seront jamais forcés de désapprendre, alors même qu'ils n'iraient pas plus loin. Au premier rang, la religion, qui est nécessaire à tout le monde, puis l'arithmétique, avec un peu de géométrie, l'histoire naturelle, la langue allemande, le français, le chant, l'histoire et la géographie générale et nationale, avec de bonnes études de latinité[1]. » On ne commence le grec qu'en quatrième. Le programme, comme on voit, est assez complet. C'est celui d'une école primaire supérieure, auquel on ajoute le latin, mais seulement à partir de la sixième. Cette division aurait chez nous quatre classes au lieu de trois, puisque l'enseignement de nos collèges commence en huitième.

Voici les changements que cette réforme comporte : Le plus important consiste à ne commencer le latin qu'en sixième ; mais c'est un point sur lequel tout le monde semble tomber d'accord ; on peut le regarder comme acquis. Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup d'objections à reculer jusqu'en quatrième le commencement des études grecques. Ainsi, en sixième et en cinquième, point de grec ; en huitième et en septième, point de grec ni de latin. Pour ma part, je voudrais qu'on enseignât, dès ces premières années, à lire et à

1. Cousin, *de l'Instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, p. 15; cf. p. 147.

parler couramment l'anglais ou l'allemand; on n'aurait pas, avec des enfants de cet âge, la prétention de faire de la littérature; on leur apprendrait tout simplement la langue usuelle; on leur mettrait en main un instrument qui leur serait utile toute leur vie, et très-utile, en particulier, pour leurs études classiques. Ils y prendraient goût aisément; parler une nouvelle langue est un vif plaisir pour tout le monde, même pour les enfants; ce sont les devoirs qui les ennuient, et les pédanteries grammaticales dont ils ne voient pas l'application et l'utilité. Je suivrais la même méthode pour le latin pendant ces deux années de sixième et de cinquième. On leur en apprendrait assez pour qu'ils pussent, sans autre travail, lire couramment un auteur facile, et même échanger au besoin quelques phrases usuelles. Enfin, ils sauraient à fond la langue française, ou pour mieux dire l'orthographe, car c'est de cela seulement qu'il s'agit, et de quelques exercices de style, qui sont faciles à tout âge, quand on ne demande que d'exprimer clairement des choses que l'on sait. Aujourd'hui le latin commence dès le premier jour, le grec le suit bientôt après; et ces deux études, qui ont huit ans devant elles, cheminent mollement, languissamment, se traînant dans des devoirs sans aucun attrait, dans des expositions de règles et de principes qui seraient ennuyeuses pour tout le monde, et le sont mortellement pour des enfants incapables d'en saisir l'utilité. Cette marche est très-logique et infiniment peu pratique. Je demande à ceux qui s'y obstinent, si le latin est aussi difficile à apprendre que l'allemand? Il est évident que non. Peut-on, en quatre ans, apprendre à parler et à lire l'allemand avec facilité?

Cela dépend plus du maître que de l'élève. Donnez-moi un bon maître, et un enfant ayant quelques dispositions : il saura l'allemand avant la fin de la troisième année ; et je soutiens qu'en deux ans on lui apprendra assez de latin pour qu'il puisse lire un auteur facile. Ce qui lui importe surtout, au sortir de ces premières classes, c'est de comprendre une inscription moderne, un livre de prières, quelques termes scientifiques, quelques citations[1].

Les défenseurs de la méthode lente assurent que le latin n'est qu'un accessoire ou un prétexte, un moyen tout au plus, et qu'il s'agit, en apprenant le latin, d'apprendre la philosophie, la littérature, l'histoire ; de se familiariser avec les grands esprits de l'antiquité. Je ne prétends pas que les modernes doivent se suffire à eux-mêmes, et recommencer à nouveau l'œuvre du temps ; je ne nie pas que l'héritage du passé ne soit le fonds le plus solide de notre richesse intellectuelle. Je ne veux pas même rappeler que les Grecs n'ont eu besoin d'étudier ni langues

1. « J'ai longuement réfléchi à ces choses, et je crois qu'il y a une réforme à opérer, réforme urgente autant qu'indispensable. L'âge le plus fécond pour les études, celui où la curiosité est plus vive, où la mémoire est plus fraîche, l'esprit moins distrait par les soucis du cœur, est précisément celui dont les routines actuelles savent le moins profiter. Comme des gens qui ont du temps à perdre, que nul besoin, nul ennemi ne talonne, nous employons ces trois ou quatre années à parcourir lentement et mollement l'espace étroit qui sépare le *de Viris illustribus* des récits de Quinte-Curce, et qu'un esprit ordinaire peut parcourir en quelques mois.... Au lieu d'enfermer ce pauvre enfant dans l'étude d'une langue inconnue, étude ardue et rebutante qui ne répond à aucune des questions qu'il se pose en lui-même, donnons-lui comme travail indispensable l'étude de la langue maternelle, etc. » (Le R. P. Laur. Lécuyer, prieur de l'école Albert-le-Grand d'Arcueil, *la Religion, la patrie et la famille dans l'éducation de la jeunesse*, 1872, p. 28-31.)

mortes ni langues vivantes, et qu'en apprenant le grec, c'était une langue vivante qu'apprenaient les Romains. Je ne discute pas, pour le moment, cette fameuse théorie que le meilleur moyen d'apprendre la philosophie, l'histoire, les sciences, c'est de les coudre à l'étude de la langue latine ; j'accorde même, si l'on veut, que le latin est le véhicule nécessaire de toutes ces belles connaissances : mais sachons au moins par où commencer ; et nous commencerons, si nous sommes sages, par mettre les enfants en état de comprendre un livre facile. C'est à cela que l'enfant est propre, et c'est à cela qu'il prend plaisir, non pas à éplucher des difficultés et à se fourrer des abstractions dans la tête. Tout le secret d'enseigner les langues est dans ce mot : arriver vite à les faire comprendre. *In medias res.* Si l'enfant a lu avec plaisir quelques pages de latin, le jeune homme sera le premier à vous demander de lui expliquer les règles et de lui faire lire les auteurs difficiles. Ainsi, la préparation sera meilleure pour les restants, et l'éducation sera complète pour les partants : c'est le problème qu'il fallait résoudre.

Aucun embarras pour l'arithmétique et les premières notions de géométrie ; encore moins pour l'histoire naturelle ; il n'y a qu'à la faire aimer. J'admire que certains professeurs parviennent à la rendre ennuyeuse. C'est qu'ils s'obstinent à commencer par le commencement : une grande faute, et bien générale. Pour l'histoire, on ne commencera pas, j'imagine, par l'histoire des Égyptiens, des Grecs et des Romains. Celle de la Grèce, qui est si ravissante pour ceux qui savent le grec, est insupportable pour le reste du monde ; et celle de Rome est inintelligible pour qui

ne la lit pas dans les auteurs latins. L'histoire amusante et attrayante par excellence, c'est la nôtre. Commencez par là: voilà tout le monde conquis à l'étude de l'histoire. Je veux bien que l'on consacre d'abord quelques semaines à une revue générale de l'histoire du monde, pourvu qu'on arrive sur-le-champ à la France et à son histoire. Soyez sûr qu'on voudra plus tard connaître les origines : on ira à Rome avec les Gaulois. Mais, encore une fois, par ce procédé, ceux qui nous quitteront à treize ans sauront ce qu'ils ont besoin de savoir, ce qui les touche, l'histoire de leur pays.

Il est donc très-facile et très-utile, à tous les points de vue, de réaliser la pensée de M. Cousin. On rendra ensuite très-sérieux, et même assez sévère, l'examen de passage pour aller de cinquième en quatrième. En Prusse, quand M. Cousin a visité les gymnases, l'interdiction de passer outre ne pouvait être prononcée qu'à l'unanimité. Comme interdiction, l'unanimité peut être demandée ; mais les familles ne s'obstineront pas après un mauvais examen ; elles se rendront aux conseils qu'on leur donnera, dans leur intérêt et dans l'intérêt de tout le monde.

M. Cousin voyait encore un autre avantage dans l'introduction de ce système : celui de modifier l'organisation des petits colléges. Nous avions de son temps et nous avons encore, quoique en moindre nombre, des colléges composés de deux ou trois maîtres insuffisamment payés, conduisant tant bien que mal les écoliers jusqu'en seconde ou en rhétorique. « Le mal que font ces tristes écoles est incalculable. Elles attirent par l'appât du bon marché, à l'instruction

secondaire, une foule d'enfants qui n'y conviennent point, et elles enlèvent aux colléges de plein exercice des sujets qui y eussent réussi, et qui, faute de la culture convenable, n'arrivent pas à leur développement[1]. »

Il faut avoir visité ces petits colléges pour s'en faire une idée. La maison est étroite, presque toujours en mauvais état ; chaque professeur fait deux ou trois classes, dans une même salle, en même temps : on pense que de temps perdu ; quelquefois, il n'y a que deux, trois élèves dans une classe. Quelle émulation peut-il y avoir ? Quelles ressources en livres, en cartes de géographie ? Le maître est trop souvent ce qui manque le plus. La municipalité lui donne quinze ou dix-huit cents francs, pour une besogne écrasante et écœurante ; encore l'avenir ne lui est-il pas garanti. Il dépend du principal, du maire, de l'inspecteur ; il est à la merci de tout le monde, sans espoir d'avancement. Qui donc irait le prendre dans ce recoin ignoré ? Quel mérite peut-il montrer dans ces conditions ? Il y a peut-être de l'autre côté de la rue une très-belle école primaire, toute neuve, vaste, bien aérée, bien meublée, pourvue de cartes et de livres, d'appareils gymnastiques. Pourquoi la ville, au lieu de payer quelques cours d'adultes, dépense-t-elle son argent à soutenir un collége pitoyable ? Et pourquoi les parents envoient-ils leurs enfants dan ce taudis, où on les cloue sur des livres latins qu'ils n'entendront jamais, tandis que le maître d'école leur donnerait une bonne éducation pratique ? C'est parce que les familles mettent leur orgueil à

1. Cousin, *ll.*, p. 167.

avoir leurs fils au collége, et que les villes mettent le leur à payer les frais d'un collége qui ne peut leur rendre aucun service.

Quelquefois, il s'agit de lutter contre un petit séminaire. Lutter, soit, si la lutte sert à quelque chose ; mais lutter pour lutter, et condamner trois ou quatre braves gens à la misère, et trente enfants à la pire des ignorances, qui est l'ignorance présomptueuse, cela n'est bon ni pour les finances de la ville ni pour son honneur. Qu'elle renonce à avoir une quatrième, une troisième, une seconde ; que son collége soit purement et simplement une division préparatoire, ce qu'on appelle en Allemagne un *pro-gymnase*[1] ; elle payera mieux son personnel, parce qu'il sera moins nombreux ; elle aura, sous le nom de collége, une bonne école primaire supérieure, et les élèves pourront faire l'essai de leurs forces sous les yeux de leurs parents, avant de se décider à aller continuer leurs études dans le lycée du chef-lieu. Cette réforme, recommandée par les plus sages esprits, commence à faire son chemin. Il faut y applaudir. Si, à toute force, on ne veut pas restreindre ces pauvres colléges malingres et souffreteux à n'être qu'une division élémentaire, il n'y a qu'à les supprimer : ce sera tout bénéfice.

1. L'institution des pro-gymnases (*Pro-Gymnasien* ou *Vorschule*) est très-répandue en Allemagne dans les petites villes qui ne pourraient avoir un gymnase complet. Cf. Minssen, *ll.*, p. 11.

CHAPITRE V

RÉFORME DU PROGRAMME DES ÉTUDES.

Je rappelle maintenant que le cours ordinaire des études, dans un collége de plein exercice, dure neuf ans, et que, pendant ces neuf ans, il faut avoir appris le français, le latin, le grec, une langue étrangère, l'histoire ancienne et l'histoire moderne, la géographie, la philosophie, l'arithmétique, les éléments de la géométrie, de l'algèbre, de la physique, de la chimie et de l'histoire naturelle ; le dessin, la gymnastique, comprenant autant que possible la natation, l'escrime et l'équitation, et enfin l'exercice militaire. La musique, qui est sérieusement obligatoire en Allemagne, ne l'est en France, que d'une façon dérisoire; nous la reléguons dédaigneusement parmi les arts d'agrément, comme la danse; quelque désir que j'aie de diminuer l'étendue du programme, j'oserai dire que je le regrette profondément[1]. Il s'agit de faire à toutes ces études une part équitable, en ayant soin

1. La musique a deux leçons d'une heure par semaine jusqu'en quatrième inclusivement; et ensuite une heure seulement par semaine. Toutes ces leçons se donnent en dehors des heures régulières de classe.

de ne pas surcharger les élèves au point de nuire à leur santé et au développement de leur corps. On se souvient peut-être que, pendant mon administration, j'avais proposé quelques additions et quelques retranchements. On a conservé les additions et renoncé aux retranchements. C'était la pire des solutions. Les élèves, qui étaient autrefois surchargés, sont écrasés maintenant; de sorte que, d'une part, ils se fatiguent outre mesure, et que, de l'autre, à force de vouloir trop apprendre, ils n'apprennent rien[1].

Additions et changements étaient peu de chose; mes modifications portaient surtout sur la nature et la forme des exercices. Au fond, je n'ai pas touché au programme des études, je l'ai laissé tel que je l'avais reçu des mains de mes prédécesseurs. On enseignait,

1. Il faut prendre le programme des études dans les colléges du dix-septième siècle, le comparer à nos programmes actuels, incomparablement plus chargés, et lire ensuite cette page de l'abbé Fleury : « Les études sont devenues impossibles par la multitude de choses qu'on y a comprises et que l'on promet d'enseigner presque en même temps; car, suivant l'énumération que j'ai donnée des choses que l'on y enseigne et le plan des écoles, il est comme impossible qu'un jeune homme puisse apprendre, non pas parfaitement chacune de ces sciences, mais même passablement. Comment veut-on qu'un écolier, qui, à seize ou dix-sept ans, touche au moment de finir ses études, sache la grammaire avec la langue latine, que l'on ne se contente pas qu'il entende, il faut qu'il l'écrive et qu'il compose non-seulement selon les règles et correctement, mais élégamment? Cependant on ne lui a point appris le français; on suppose qu'il doit le savoir. On propose à la plupart d'apprendre le grec; quelques-uns s'y attachent et continuent de l'apprendre; d'autres y renoncent; mais le plus grand nombre est de ceux qui en apprennent assez pour avoir un prétexte de dire tout le reste de leur vie que le grec s'oublie facilement. Il en est à peu près de même des vers latins; on en dispense quelques écoliers; mais on en fait faire, bien ou mal, à la plupart. La gloire des vers latins n'en vaudrait pas la peine. » (Chap. xv.)

avant ma circulaire du 27 septembre 1872, les langues vivantes, l'histoire, la géographie ; on a continué, après elle, d'enseigner le latin et le grec. Je ne vois absolument de nouveau que le cours d'hygiène, fait aux élèves de philosophie en dehors des heures de classe, et qui ne comportait, en tout, que six leçons dans l'année. J'ai augmenté d'une heure environ, par quinzaine, le temps donné à l'histoire et à la géographie. J'ai transféré du temps d'étude au temps des classes, et élevé de deux heures par semaine à trois heures, le cours de langues vivantes ; enfin j'ai demandé aux professeurs de lettres de donner un peu plus de temps à l'étude de la langue et de la littérature françaises. Nous allons voir si ces additions étaient justifiées. Je ne puis m'empêcher de croire que ceux qui ont fait de cette grosse affaire une question de gouvernement se trouvent aujourd'hui un peu ridicules. Si j'avais à me défendre, ce serait d'avoir innové si peu, usé si modérément de mon droit ; mais j'étais dominé par mon grand désir de procéder doucement, de ne pas faire de révolution dans les colléges. Je discute ces problèmes scolaires avec les esprits sérieux, tels que M. Cuvillier-Fleury ou M. Patin, qui les regardent comme d'importants problèmes scolaires, et non pas avec les politiques, qui n'y voient que des armes de parti, et au fond, ne savent pas très-précisément de quoi ils parlent quand ils se mêlent de pédagogie.

Les six leçons d'hygiène ont lieu en dehors des heures de classes ; elles prennent trop peu de temps pour qu'il y ait lieu de se préoccuper de cet accroissement de travail. Partout où les médecins ont montré du talent et du zèle, ces leçons ont été très-bien accueillies et ont produit d'heureux résultats. Plusieurs

personnes disaient : « Que peut-on apprendre en six leçons ? » Ce n'est pas l'hygiène assurément. On ne peut apprendre à si bon marché que l'importance des questions d'hygiène, et la manière de s'y prendre pour les étudier. Cela semble bien peu ; ce peu changera peut-être, à la longue, nos mauvaises habitudes ; car nous n'entendons pas l'hygiène, en France, et même nous n'y pensons pas. On y pensera maintenant : c'est tout ce qu'il faut. Voici le programme des six leçons, rédigé par l'Académie de médecine. Plusieurs médecins ont publié leurs cours, et ces publications sont déjà un résultat utile.

Première leçon. De l'hygiène, son but, ses moyens.

Des agents atmosphériques au point de vue de leur influence sur la santé (air, lumière, chaleur, électricité, sécheresse, humidité, vents).

Altération principale de l'air (climats, endémies, épidémies).

Deuxième leçon. Des habitations (sol, exposition, ventilation, chauffage, éclairage, propreté).

Causes d'insalubrité.

Vêtements. Modification selon les âges, les saisons, les climats, le temps.

Soins du corps. Cosmétiques. Bains de propreté en général.

Troisième leçon. Aliments : nature et qualité des divers aliments ; leur appropriation aux âges, aux tempéraments, aux professions, aux climats ; conditions d'une bonne digestion.

Conserves alimentaires ; altérations et falsifications des aliments ; régime alimentaire.

Quatrième leçon. Boissons ; eaux potables et leurs caractères, leurs altérations, moyens de les prévenir

et de les corriger. Conservation des eaux potables.

Boissons fermentées. Vin, cidre, bière, spiritueux, liqueurs, café et thé.

Cinquième leçon. Hygiène des sens : veille et sommeil ; travaux intellectuels et manuels.

Sixième leçon. Exercice et repos ; gymnastique. Exercices spéciaux : natation, équitation, escrime, danse.

L'histoire est enseignée dans toutes les classes ; dans les classes de grammaire par les professeurs de grammaire, dans les classes d'humanités et de lettres par des professeurs spéciaux dont personne ne saurait contester le talent et la science. Cependant les résultats obtenus sont très-faibles. J'ai fait faire, en 1871, une inspection générale de l'enseignement de l'histoire et de la géographie par deux professeurs éminents, MM. Levasseur et Himly ; leur rapport est inséré dans le Bulletin administratif du ministère, nº 265 (17 novembre 1871). Les conclusions en sont désolantes. D'abord, le matériel faisait presque partout défaut : point de globes, très-peu de cartes murales et d'atlas, bibliothèques insuffisantes. J'ai remédié en partie à cette indigence, avec le secours de l'Assemblée, qui m'a accordé un crédit spécial. J'usais bien modestement de la faculté de demander des crédits ; on n'en comprend que trop le motif ; je tenais surtout à indiquer un besoin, à prendre rang pour des crédits ultérieurs. J'ai pu cependant distribuer un assez grand nombre d'atlas, de globes et de cartes murales. J'avais fait commencer, sous la direction de M. Levasseur, une carte de France à $\frac{1}{800\,000}$, pour laquelle on employait les planches de la carte orohydrographique des Gaules ; ce travail sera très-pro-

chainement terminé[1], et nous aurons une carte magnifique, qui sera livrée au prix de revient, c'est-à-dire à vil prix.

On n'a peut-être pas oublié le cri qui s'élevait après la guerre contre notre ignorance en géographie. On répétait de tous côtés avec indignation qu'aucun de nos soldats, réguliers ou volontaires, ne savait la géographie ni l'allemand. Ils ne savaient même pas l'histoire de leur pays. Le contraste avec les officiers allemands, tous munis d'excellentes cartes, un grand nombre parlant français, était navrant. Je ne fis qu'obéir au sentiment général en renouvelant l'enseignement de la géographie et celui des langues vivantes. Les deux professeurs qui acceptèrent la mission de parcourir toute la France me demandèrent de rétablir une classe spéciale de géographie, qui aurait lieu tous les quinze jours au temps des classes[2]. La commission supérieure que j'instituai ensuite, et qui était composée de professeurs, d'officiers d'état-major, d'officiers de marine, sous la présidence de M. Guigniaut, jugea convenable et prudent, pour tenir compte des circonstances locales, de laisser aux proviseurs et aux

1. La carte est divisée en quatre feuilles. Les deux premières (régions de Bretagne et des Pyrénées) ont été terminées en octobre 1873; les deux dernières (régions du Rhin et des Alpes) seront terminées en janvier 1874.

2. « Cette réforme est, de toutes, la plus nécessaire : sans elle, on n'obtiendra aucun résultat. Entre la classe et la conférence il n'y a pas à hésiter, l'enseignement donné dans une conférence étant toujours considéré comme accessoire par les élèves. Si quelques professeurs préfèrent la conférence, c'est qu'ils sont effrayés d'avoir deux heures à consacrer de suite à la géographie : quand ils l'auront bien apprise, ils trouveront les deux heures courtes. » (Rapport de MM. Levasseur et Himly, p. 336.)

professeurs des lycées la faculté de remplacer cette classe de quinzaine par six conférences d'une demi-heure chacune, consacrées à l'interrogation des élèves [1]. J'y consentis d'autant plus volontiers que je suis peu partisan des règles absolues, et que, si j'en étais le maître, je laisserais une grande liberté aux professeurs dans la direction de leurs classes. Il y a donc à présent, pour la géographie, ou trois conférences d'une demi-heure par semaine, ou, tous les quinze jours, une classe de deux heures. Cette classe sera un peu moins longue, si l'on adopte le principe général de la réduction des classes à une heure et demie; mais j'ai la conviction que, pour la géographie comme pour les autres branches d'enseignement, on peut faire en une heure et demie tout ce qui se fait maintenant en deux heures. La commission a remanié avec un soin extrême tous les programmes; je ne pouvais pas les imposer, la rédaction des programmes étant attribuée par la loi au Conseil supérieur; je les ai fait publier, à titre de renseignement pour les professeurs. Je ne doute pas que le Conseil supérieur n'en généralise l'emploi. Ils émanent de la plus haute autorité scientifique et pédagogique, et ont coûté à leurs auteurs plusieurs mois de travail. Le matériel entièrement renouvelé, les bibliothèques accrues, les programmes refondus, le temps des classes augmenté, donnent un légitime espoir de voir l'enseignement de l'histoire et de la géographie se relever. Je compte surtout, je l'avoue, sur un re-

1. Le rapport de la Commission est inséré au Bulletin administratif du ministère, n° 288 (24 juin 1872). Voyez la page 380. Cent trente-sept mémoires ont été adressés à la Commission, qui les a analysés avec le plus grand soin.

nouvellement des méthodes, dont je développerai l'esprit tout à l'heure, et que je puis résumer en deux mots : rendre l'enseignement attrayant, rendre le rôle de l'élève actif. En vérité, les conclusions du rapport de MM. Levasseur et Himly étaient humiliantes. En voici un seul passage : « Dans certain collége, pas un élève de la classe de philosophie n'a pu répondre à cette question : Qu'est-ce que le traité d'Utrecht ? En rhétorique, à cette question : Qui est-ce qui a gagné la bataille de Marengo ? Réponse : Jourdan [1]. Quel est le principal port de l'Allemagne? Réponses : Francfort, Kiel; puis un autre : Brême. Qu'est-ce que le Zuiderzée ? Réponse : une île, sans qu'aucun élève dans la classe sourcillât. » Et plus loin : « Dans aucune des rhétoriques que nous avons examinées, on ne trouverait un élève sur vingt capable de nommer les départements avec leurs chefs-lieux (nous ne parlons pas, bien entendu, des sous-préfectures), et de dire les affluents de nos fleuves qui donnent leur nom à des départements. Sur les pays étrangers, l'ignorance est naturellement plus grande encore. » En juillet 1870, le jury pour la correction des compositions d'histoire dans les classes supérieures, composé de MM. Wallon, Toussenel et Levasseur, se plaignait dans son rapport de la profonde ignorance en géographie, attestée par des copies qui obtenaient une récompense au concours général et dont plusieurs étaient celles de jeunes gens qui allaient entrer à l'École militaire. Comme augmentation de temps, la classe spéciale de géo-

1. I demens, et sævas curre per Alpes
Ut pueris placeas, et declamatio fias.
(Juv., liv. IV, sat. x, v. 166.)

graphie que j'ai instituée d'accord avec les deux inspecteurs généraux et la commission supérieure, ne prend aux élèves que deux heures par quinzaine, soit par semaine une heure, ou même trois quarts d'heure, quand la réduction sur la durée des classes aura été adoptée, ce qui ne peut tarder.

J'ai pris un peu plus, trois heures par semaine, pour les langues vivantes. C'est très-évidemment un minimum; mais nous l'avons cru suffisant. Nous avions aussi, pour l'enseignement des langues vivantes, un comité qui avait à sa tête M. Saint-René Taillandier, professeur de littérature étrangère à la Sorbonne, alors secrétaire général du ministère; le vice-recteur de l'Académie ne cessait de consulter les proviseurs et les proffesseurs. J'avais mis à l'œuvre quatre inspecteurs spéciaux, qui parcouraient constamment la France pour s'assurer que nos instructions étaient suivies, et je m'occupais de relever le personnel, en créant à l'École normale une section des langues vivantes, et en assurant aux professeurs de cet ordre le même traitement et les mêmes avantages qu'à leurs collègues. J'avais aussi mis les études de langues sur le même pied que toutes les autres, soit pour les prix d'excellence, soit pour les compositions des prix, soit pour les examens de passage et l'examen du baccalauréat. Quant aux trois heures prises sur le temps des classes, à la place de deux heures de conférence, et dont il s'agit surtout en ce moment, je n'hésite pas à dire qu'on n'a le choix qu'entre ces deux alternatives : ou les conserver, ou renoncer à l'enseignement des langues vivantes.

Y veut-on renoncer? Qui l'oserait? Dans le commerce, dans la marine marchande, dans la carrière

des consulats, on demande à grands cris que les langues vivantes soient enseignées. La marine de l'État, la guerre, ne le réclament pas moins impérieusement. La connaissance d'une langue étrangère au moins est un complément indispensable de l'éducation d'un homme du monde. Les rapports des nations entre elles, par l'échange des livres et des idées, par les voyages qui se multiplient depuis la création des chemins de fer, se sont transformés avec une telle rapidité, qu'il y aurait folie à rester, comme il y a quarante ans, comme il y a cent ans, cantonnés dans notre langue et notre pays, à la risée de l'Europe qui nous a devancés de bien loin. Les lettrés, les savants n'ont pas moins besoin de lire les Allemands, les Anglais, les Italiens dans leur langue. Personne ne le conteste; il faut donc entrer dans cette voie. Mais comment? Par des conférences, comme autrefois? D'abord, il n'y en avait que deux, nombre très-insuffisant; et ensuite, tous ceux qui se mêlent des colléges le savent, on n'apprend rien ou presque rien dans une conférence. Les conférences sont fort bonnes comme répétition, elles ne peuvent jamais tenir lieu de classe. Les jeunes gens ne les prennent pas au sérieux; c'est la classe, la classe régulière qui est le centre de leur activité. On peut regarder cela comme un axiome. Depuis qu'ils ont trois heures de classe par semaine, les progrès sont manifestes. J'ai assisté moi-même à plusieurs classes où le maître et les élèves ne parlaient qu'en allemand, les élèves avec beaucoup de facilité. Supposez que maintenant on enlève une heure aux langues vivantes pour la rendre au latin, on ne saura pas mieux le latin, et on ne saura plus du tout les langues vivantes. Je doute

fort qu'il se trouve une personne de bon sens pour contester cette vérité, ou pour la braver.

La distinction des classes et des conférences tient surtout à l'organisation actuelle, qui comporte deux classes par jour, de deux heures chacune. Ces deux classes sont le fond même du collége; tout ce qui se fait en dehors est réputé accessoire. La transformation des classes de deux heures en classes d'une heure et demie ne mettra pas fin à ce préjugé; et c'est un des motifs qui me font penser que la classe d'une heure et demie est encore trop longue. On en viendra aux classes d'une heure, sans aller cependant jusqu'aux classes de trois quarts d'heure, comme en Allemagne; et alors il y en aura, par jour, quatre ou peut-être cinq : le nombre des heures de travail ne sera pas augmenté pour cela, parce que le temps ajouté aux classes sera retranché aux études. Les avantages sont une plus grande variété, une séparation plus complète entre les différentes sortes d'études, une intervention plus active du professeur dans le travail de l'élève, et peut-être la possibilité d'instituer des cours facultatifs. Ce dernier point n'est pas sans importance, dans notre pays surtout, où l'éducation est réputée complète quand on a suivi jusqu'à la fin les cours d'un collége. Avec les classes d'une heure, il y aurait, par exemple, une classe de latin et une classe de grec : aujourd'hui le temps est réparti un peu arbitrairement entre ces deux langues, selon les préférences et les aptitudes du maître. Les cours facultatifs, qui n'auraient lieu que dans les grands colléges, rentreraient bien dans notre plan général d'augmenter la liberté des élèves. On aurait, si on y tient, un cours

facultatif de versification grecque et latine : celui-là ne tarderait pas à être désert. Cette réforme permettrait d'introduire, ou l'hébreu, comme en Allemagne et dans notre ancienne Université, ou les premiers éléments du sanscrit, auquel nous accordons à peine une chaire au Collége de France. L'orientalisme nous échappe absolument ; c'est une lacune fâcheuse dans nos études littéraires, historiques, philosophiques. Comme la littérature sanscrite est immense, il y a trois périodes qui devraient être représentées dans le haut enseignement, sinon dans l'enseignement secondaire, savoir : celle des hymnes du Véda et de leurs commentaires ; celle du sanscrit proprement dit, et enfin la période bouddhique. A ces trois chaires, on en ajouterait une de Zend, la Perse ayant été un des grands centres de la civilisation du monde. C'est au Collége de France que ces quatre chaires seraient bien placées ; il suffirait d'avoir, à l'École normale et dans quelques-uns des meilleurs colléges, une chaire pour le sanscrit proprement dit, qui est la littérature classique. La chaire du Collége de France ne produit pas d'élèves, parce qu'il n'y a nulle part, dans nos colléges, un enseignement qui conduise et prépare à celui-là.

Notre ancienne Université connaissait la distinction des cours obligatoires et des cours facultatifs ; on la pratique actuellement en Allemagne et en Angleterre. Dans les programmes d'examens des écoles anglaises, il y a toujours une partie obligatoire sur laquelle tous les élèves doivent répondre, et d'autres parties, entre lesquelles le candidat peut choisir. Pourquoi, sur tant de lycées, n'en aurions-nous pas deux ou trois qui seraient de véritables

séminaires philologiques, où les jeunes gens qui se destinent aux carrières littéraires trouveraient, dans les cours facultatifs, des ressources plus variées et plus abondantes? Ce serait un beau luxe pour notre Université, et cela ne ferait que nous mettre au niveau de l'érudition des autres peuples. Je me borne à indiquer ces modifications, dont le moment n'est pas encore venu; commençons par le nécessaire avant de penser au luxe; mais ne renonçons pas pour l'avenir à étendre notre enseignement, sans rien imposer.

Je reviens à mes additions; il n'en reste plus qu'une : ce sont les exercices de langue et de littérature françaises. Je ne suis pas, pour emprunter ce joli mot à Montaigne, un enlumineur de mes propres actes; mais j'avoue que je crois avoir rendu un service à nos enfants en rétablissant l'étude de la langue maternelle. Il n'a fallu pour cela qu'un peu de bon sens; n'est-il pas étonnant que tant d'hommes distingués qui dirigent l'Université n'y aient pas songé depuis longtemps[1]? Je ne puis m'empêcher de croire

1. On y a souvent songé dans l'ancienne Université; mais cette étude a été abandonnée chaque fois, parce qu'elle dérobait du temps à l'étude du latin. Voici un curieux passage du *Traité des Études*. « On vient de faire tout récemment dans un collége l'essai d'un nouvel exercice, qu'on a lieu d'espérer qui aura des suites avantageuses par l'heureux succès qu'il a eu. Il regarde la langue française. On avait fait lire à deux jeunes frères des remarques sur cette langue extraites avec choix et discernement de plusieurs livres qui traitent de cette matière. Ils en ont fait l'application à plusieurs endroits tirés de l'*Histoire de Théodose* par M. Fléchier, et ils y ont fait observer en même temps, comme cela se pratique en lisant un auteur latin, ce qui s'y trouve de plus beau et de plus remarquable. Cette interrogation a paru être fort du goût du public, et a fait désirer qu'elle fût mise dans la suite en usage. N'est-il pas raisonnable en effet de cultiver

et de dire que c'est une des conséquences de notre admiration un peu béate pour la langue latine. L'éternel lieu-commun, que les versions suffisent pour apprendre le français, ne saurait être sérieusement soutenu. Elles n'apprennent pas toute la langue; si, d'ailleurs, elles enseignent la valeur des mots et la variété des tours, elles n'apprennent pas à trouver, à choisir les idées, à faire preuve d'originalité ; elles ne font pas vivre l'esprit d'une vie propre, elles n'éveillent l'imagination, la sensibilité, la raison, tout ce qui fait l'être humain, que d'une manière indirecte et détournée. On le voit bien aux *lettres* de nos écoliers, si inférieures à celles des petites filles. « Le moyen le plus sûr, et presque le seul, d'acquérir une connaissance parfaite des finesses de notre langue, c'est de converser souvent avec un homme instruit. Nous avons beau lire aujourd'hui des auteurs latins, l'étude la plus assidue ne nous apprendra jamais quelles fautes les copistes ont glissées dans les manuscrits, quels mots impropres Salluste, Tite-Live ont employés. Nous ne pouvons presque jamais discerner ce qui est hardiesse heureuse d'avec ce qui est licence condamnable [1]. » Quelques dictées en huitième et en septième, des narrations timides en seconde, et des discours français en rhétorique, voilà jusqu'ici tout ce que nous donnions à la langue nationale. En sortant du collége, nos enfants avaient quelque habitude de l'amplification ; je ne

avec quelque soin l'étude de notre langue propre et naturelle, pendant que nous donnons tant de temps à celle des langues anciennes et étrangères?» (Rollin, *Traité des Études*, t. IV (XXVIII des *Œuvres*), p. 365.)

1. Voltaire, *Connaissance des beautés de la poésie et de l'éloquence*, éd. Beuchot, t. XXXIX, p. 224.

sais trop s'il faut s'en féliciter; mais ils ne connaissaient ni les origines de la langue, ni son histoire, ni les chefs-d'œuvre du seizième siècle. La plupart ne se faisaient quelque idée de ceux du dix-septième que par des notices apprises par cœur. Les gymnases allemands ne traitent pas leur langue avec cette insouciance; tous les programmes portent en tête pour toutes les classes : langue allemande. Et pourtant notre langue est très-belle : d'une clarté, d'une précision incomparable, féconde en ressources, si nous savions étudier nos grands écrivains, et remonter au delà du siècle de Louis XIV, qui n'est pas le seul grand siècle de la littérature française. Cette étude, bien conduite, est de toutes la plus attrayante, et je crois que, par son secours, on vaincra le plus grand ennemi de nos colléges, qui est l'ennui. Il ne faut pas que les lettres, qui font le bonheur de tous les esprits élevés, se présentent d'abord à nous sous un aspect rebutant. Je voudrais qu'on apprît au collége à les aimer, et je ne demanderais pas qu'on y apprît autre chose.

Voilà tout le poids dont j'ai surchargé la journée de nos enfants. C'est beaucoup comme importance : mais c'est bien peu comme durée. Si peu que ce soit, il faut savoir sur quoi le prendre; car, on s'en souvient, la journée était déjà trop pleine. J'ai bien cherché; je n'ai trouvé que trois moyens : supprimer les vers latins, diminuer le nombre des thèmes, et, en général, celui des devoirs écrits. Voyons si ces suppressions et ces modifications sont possibles. Mais partons de ce principe, que, si on ne les accepte pas, il faudra renoncer aux langues vivantes, à la géographie et à la langue française; et même, car nos

enfants sont trop surchargés, chercher encore dans les autres branches d'études quelque sacrifice qui ne soit pas trop douloureux. Garder à la fois les vers latins et tout le reste, tout le monde voudra bien convenir que ce n'est pas une solution.

Je ne puis pas ici invoquer l'exemple de l'Angleterre, car on y fait beaucoup plus de vers latins qu'on n'en a jamais fait chez nous. En Allemagne, au contraire, on ne fait guère que des exercices de métrique, pareils à ceux que je propose [1]. Quelles sont les raisons qu'on allègue pour maintenir cet exercice ? Je crois que les voici à peu près : Il donne l'intelligence du rhythme et de ce charme particulier qui en résulte ; il apprend beaucoup de latin ; il développe l'imagination. La première de ces trois raisons est la meilleure. J'avoue que l'habitude de faire des vers

1. Dans les gymnases allemands, on fait en troisième et en seconde des exercices de métrique, analogues à ceux de nos classes de quatrième (vers scandés, retournés, etc.). Il n'y a nulle part de composition obligatoire de vers latins. En première, on propose quelques sujets aux meilleurs élèves, qui les traitent facultativement (*freüe aufsätze*).

Les vers tiennent au contraire une assez grande place dans les écoles classiques anglaises : on sait que ces écoles sont en petit nombre et fréquentées surtout par l'aristocratie. Les études n'y sont activement suivies que par un petit nombre de boursiers, qui se destinent au professorat dans les Universités.

Locke était très-opposé à l'usage de faire faire aux jeunes gens des vers latins. Il a consacré tout un chapitre à le combattre. « Si, malgré tout cela, dit-il en finissant, quelqu'un s'avise de regarder la poésie comme une étude dans laquelle il souhaite que son fils se perfectionne, parce qu'elle est propre à lui élever l'esprit et lui remplir l'imagination de belles idées, il faut du moins qu'il tombe d'accord que, dans cette vue, son fils fera beaucoup mieux de lire les bons poëtes grecs et latins, que de faire de méchants vers de lui-même dans une langue qui ne lui est pas naturelle. » (Locke, *de l'Éducation des enfants*, Paris, 1821, section XXIII, § 179, p. 409.)

apprend bien à l'oreille la prosodie et la cadence : on m'accordera cependant, qu'après avoir appris les règles de la métrique, et scandé des vers pendant deux ou trois mois au commencement de l'explication, l'élève possédera très-suffisamment ce mécanisme[1]. Beaucoup de personnes qui n'ont jamais fait de vers en français, en anglais, en allemand, sentent très-bien l'harmonie des vers dans ces trois langues. En Angleterre, on exerce les élèves à faire des vers de toute mesure; en France, on ne fait presque jamais que des vers hexamètres. Et cependant, nous lisons Horace et Térence; et je ne vois pas trop qu'on puisse soutenir que nous n'en comprenons pas les beautés faute d'avoir fait des vers saphiques ou trochaïques. Prétendra-t-on que les Anglais comprennent mieux Homère que nous, et le sentent plus complétement, parce qu'ils font des vers en grec, et que nous n'en faisons jamais? L'usage de faire des vers nous met, dit-on, beaucoup de latin dans la tête. Ne peut-on, puisqu'on regarde ce bénéfice comme si important, l'obtenir par un moyen moins détourné[2]? Je ne tiens

1. « Qu'on laisse aux exercices oratoires une certaine place afin de faire connaître d'une manière pratique le mécanisme de la phrase, le développement de la pensée et l'enchaînement du discours; qu'on fasse faire un certain nombre de vers latins afin d'inculquer la connaissance de la quantité et de la métrique : ce sont là des choses que je concède, à contre-cœur peut-être; mais si ces élucubrations puériles continuent de se produire au dehors et d'être signalées comme le *nec plus ultrà* de la capacité scolaire, on me permettra de les ranger, sous le rapport de l'utilité et de l'intérêt, dans la même catégorie que la poudre et les mouches, et de leur trouver autant d'à-propos qu'au menuet et aux pirouettes. » (Ch. Lenormant, *Essais sur l'instruction publique*, publiés par son fils, Paris, 1873, p. 150.)

2. « Je ne parle point ici des vers latins. *Si l'on en fait*, ce sera comme un exercice de grammaire, pour apprendre la quantité et pour

pas beaucoup, pour ma part, à ce qu'on écrive en prose; mais enfin, s'il s'agit de retenir beaucoup de latin, la prose vaut tout autant que les vers; et elle a même cet avantage que, quand on écrit en prose, on cherche le mot propre, et que quand on écrit en vers, on cherche le synonyme, c'est-à-dire le contraire du mot propre. Nous avons bien de la peine à discerner les synonymes dans notre langue française; nous ne les discernons plus du tout, quand il s'agit d'une langue morte, surtout quand nous nous sommes accoutumés, sous prétexte de faire des vers, à choisir les mots, moins pour ce qu'ils signifient, qu'à cause de leur quantité. Boileau, qui n'aimait pas les vers latins quand ils étaient d'origine française, a écrit sur ce sujet tout un dialogue, qu'il faudrait insérer ici.

« *Horace*. Des vers français? Sur quel sujet? Qu'importe? Rimons, puisque Apollon l'ordonne. Le sujet viendra après.

Sur la rive du fleuve amassant de l'arène....

Un poëte. Halte-là. On ne dit point en notre langue : *Sur la rive du fleuve*, mais *sur le bord de la rivière*. Amasser de l'*arène* ne se dit pas non plus; il faut dire *du sable*.

Horace. Vous êtes plaisant. Est-ce que *rive* et *bord*

avoir plus de mots à choisir en composant : et je ne sais si ce profit vaut la peine que donnent les vers latins. » (L'abbé Fleury, *Traité du choix et de la méthode des études*, 1689, chap. XXXV.)

« Il semble qu'il suffit d'avoir montré, en troisième, à les tourner, mesurer et rassembler. Il faut suivre en cela le génie des écoliers. C'est ordinairement un temps perdu que de leur donner des vers à composer au logis. De soixante-dix à quatre-vingts écoliers, il peut y en avoir deux ou trois de qui on arrachera quelque chose; le reste se morfond, se tourmente pour ne rien faire qui vaille. » (Arnauld, *Règlement des études de Port-Royal*.)

ne sont pas des mots synonymes, aussi bien que *fleuve* et *rivière?* Comme si je ne savais pas que dans votre cité de Paris la Seine passe sous le Pont-Nouveau. Je sais tout cela sur l'extrémité du doigt[1]. »

Est-ce bien l'imagination qu'on développe, en demandant aux jeunes gens des vers latins? N'est-ce pas plutôt la mémoire? Leurs vers sont-ils autre chose que des centons[2]? Ce qu'ils appellent trouver une idée, n'est-ce pas plutôt trouver un hémistiche, et même le trouver tout fait dans le *Gradus?* Et quelle est cette imagination, qui n'a rien de commun ni avec le goût, ni avec la grâce, ni avec le bon sens, et qui consiste à faire de sang-froid le plus de vers possible sur un sujet donné[3], sans y mettre ni une idée ni un sentiment? Avec le temps, il s'est formé, pour les vers latins composés au collége, une poétique et une littérature spéciales : on a des sujets, qu'on se transmet de professeurs en professeurs, et des beautés, qui sont des traditions de chaque collége, et des corrigés qui n'ont qu'une ressemblance lointaine avec la poésie de Virgile. Tout ce bagage est commode pour la fabrication dont il s'agit; et les jeunes gens qui aspirent à conquérir le prix de vers

1. Boileau, *Dialogue contre les modernes qui font des vers latins*, éd. de Saint-Surin, Paris, 1821, t. III, p. 106.

2. Citons encore Boileau, qui a écrit une satire en vers latins contre les vers latins :

Sic Maro, sic Flaccus, sic nostro sæpè Tibullus
Carmine disjecti, vano pueriliter ore
Bullatas nugas sese stupuere loquentes.

3. Accipe, si vis,
Accipe jam tabulas : detur nobis locus, hora,
Custodes : videamus uter plus scribere possit.
(Hor., sat. IV, liv. I, v. 14.)

au concours général, ont raison de feuilleter les Annales de ce même concours, de préférence à l'*Énéide*[1].

Ce n'est pas une petite besogne que d'apprendre à faire des vers latins. On y consacre quatre heures par semaine pendant quatre ans; c'est tout juste ce que nous demandons pour la géographie et les langues vivantes; ou plutôt c'est beaucoup plus, car nous prenons aujourd'hui trois heures pour les langues vivantes au temps des classes: ce sont trois heures bien employées; et l'on en prenait deux, auparavant, au temps des études : c'étaient deux heures perdues, et ce n'en étaient pas moins deux heures. La suppression des vers latins nous met à l'aise. Moi qui ne crois pas à l'utilité de fabriquer des vers en latin, je regarde ces quatre heures comme un bénéfice net; et on me l'accordera d'autant plus volontiers, qu'il est reconnu par tout le monde qu'après avoir abandonné à ce jeu de patience quatre heures par semaine pendant quatre ans, les neuf dixièmes des élèves étaient hors d'état de forger vingt vers qui ne fussent pas ridicules[2]. Arnauld écrivait, il y a deux siècles, que

1. « C'est sous le règne des jésuites que fleurit surtout le vers latin. Aux grands jours, les écoliers jouaient, soit des tragédies latines, comme *le Martyre de sainte Herménégilde*, *le Martyre de saint Agapet*, soit des comédies en prose latine, telles que *Misoponus* (l'ennemi du travail), *Philedon* (l'ami du plaisir). Le P. Vanière publiait son *Prædium rusticum*, le chef-d'œuvre peut-être du vers latin; on admirait l'*Anti-Lucrèce* du cardinal de Polignac, les *Carmina* de Lebeau. Il semblerait que l'on fût revenu au temps de Jérôme Vida (1490-1566), à cet âge héroïque du vers latin, où l'art des poëtes consistait surtout à forcer la langue de Virgile de chanter les échecs, l'éducation du ver à soie, les saints et les mystères du christianisme, les grandes actions et les personnages célèbres du quinzième et du seizième siècle. » (*Mgr Dupanloup et l'enseignement secondaire*, Troyes, 1873, p. 29.)

2. « Un élève de troisième est contraint de faire des vers latins

sur soixante-dix ou quatre-vingts écoliers, il peut y en avoir deux ou trois de qui on arrachera quelque chose. Et voici ce que disait, l'année dernière, un de nos meilleurs professeurs de rhétorique, aujourd'hui inspecteur de l'Académie de Paris, M. Deltour : « Chargé, en juillet 1872, de prendre part à la correction des vers latins et du discours de rhétorique, j'ai pu constater le résultat suivant, qui d'ailleurs n'est pas nouveau : sur près de cent copies, œuvre de l'élite de nos élèves, une seule fut jugée digne d'être imprimée dans le recueil des concours classiques. Franchement, ce fruit vaut-il tant d'heures de travail? N'avions-nous pas raison de dire qu'un tel enseignement n'est pas détruit, comme on le prétend, mais qu'il meurt de sa belle mort[1]? »

J'ai beaucoup plus de respect pour les thèmes que pour les vers latins. Je crois qu'il est nécessaire, pour se familiariser avec la syntaxe d'une langue, d'en avoir soi-même appliqué les règles. La question est de savoir s'il est bon de faire un grand nombre de thèmes, et d'en arriver, comme cela a lieu dans nos colléges, à lutter contre les difficultés qui naissent de l'opposition des idiomes et de la différence des civilisations. En un mot, j'accepte tout à fait ce qu'on appelle, en termes d'école, les thèmes d'application, et je rejette, sans hésiter, ce qu'on appelle les thèmes d'élégance. Rollin pensait qu'on pouvait apprendre le latin sans faire de thèmes. Si les religieuses apprennent le latin, dit-il, il faut le leur en-

quand son aptitude s'y refuse; il n'en fait que de détestables et court le risque de prendre la poésie latine en dégoût. » (Duruy, *Rapport à l'Empereur sur la statistique de l'enseignement secondaire*, mars 1868.)

1. Deltour, *Lettre à M. Cuvillier-Fleury*, Paris, 1872, p. 18.

seigner par des voies plus promptes, parce qu'elles n'ont besoin que de le comprendre, et non de le parler; on pourra donc les dispenser de faire des thèmes. Mais je ne vais pas si loin; tout en admettant, comme lui, que les thèmes ne sont pas indispensables, je les crois utiles, même pour ceux qui, selon toutes les vraisemblances, ne parleront jamais en latin. C'est un moyen de varier le travail, de bien se mettre au courant de la syntaxe; de retenir les mots, d'en connaître les transformations, de se familiariser avec les règles et les inversions.

Peut-être, si c'est là le but qu'on se propose, faudrait-il, en faisant un thème, se rendre compte de la raison de chaque chose, au lieu de procéder comme nous le faisons par des moyens purement empiriques: « quand le mot *de* peut se tourner par *qui s'appelle* »; et à l'aide de dictionnaires qui fournissent une foule de phrases toutes faites, parmi lesquelles on a une certaine chance de trouver l'analogue ou l'équivalent de celle qu'on veut traduire. Apprendre par cœur la grammaire, presque toujours une mauvaise grammaire, et faire des thèmes avec des procédés empiriques, cela ne peut mettre dans l'esprit ni la grammaire, ni la logique, ni le latin; et quand on nous dit : nous enseignons le latin lentement, parce que nous enseignons en même temps la grammaire et la logique, on nous donne une excuse qui pourrait avoir sa valeur si elle ne reposait pas sur une allégation fausse. Une bonne grammaire, apprise lentement par cœur, ne sert à rien; une mauvaise grammaire apprise par cœur, est plus nuisible qu'utile; un thème fait par des moyens empiriques et à coups de dictionnaires ne donne

aucune notion de la philologie. Cet exercice ainsi entendu ne peut avoir pour effet que d'habituer vite les enfants à écrire en latin, ce qui leur est assez inutile, et à parer leur style de grâces empruntées, ce qui est une école de mauvais goût. Il n'y a qu'à regarder de près l'enseignement du latin chez nous, à lire les *cahiers d'élégance*, les *corrigés*, pour se convaincre que nous enseignons à parler, et non à raisonner. Je voudrais qu'on eût soin, comme Rollin le conseille, de prendre pour matière de thèmes des passages de bons auteurs latins traduits en français, afin d'avoir des corrigés qui fussent véritablement des modèles; et au lieu de faire tous les thèmes en l'absence du professeur, en prenant son temps, et en se servant de dictionnaire, je voudrais qu'on fît deux sortes de thèmes : d'abord ceux-là, et ensuite ceux qu'on appelle des *extemporalia*, c'est-à-dire des thèmes improvisés, la traduction en latin d'une phrase française, faite à haute voix, en présence du professeur, sans préparation et sans dictionnaire. Ce dernier exercice est excellent; en Allemagne, où il est très-pratiqué, il sert à donner aux élèves une habitude du latin que nous n'acquérons jamais avec nos innombrables thèmes faits à l'étude, sur cahier et sur copie. De quoi s'agit-il dans tout cela? De faire passer un fait ou une idée d'une langue dans une autre; non pas de remplacer un gallicisme par un équivalent, ou de lutter en latin contre la pompe ou la grâce d'une phrase française. On comprend très-bien la différence de ces deux exercices : le premier a pour but d'étudier à fond le mécanisme d'une langue; le second, de parler une langue avec élégance, de rivaliser avec les

maîtres qu'elle a produits. Cette dernière entreprise est tout ce qu'il y a de plus chimérique et de plus inutile[1]. Je comprends qu'on puisse écrire en allemand comme un Allemand, quoiqu'on ne le puisse qu'avec de grands efforts et une grande habileté; mais écrire dans une langue morte, que nous ne connaissons que par les livres; dont la bonne époque est séparée de nous par dix-huit siècles; qui s'applique à une civilisation si différente; incapable d'exprimer certaines notions que les anciens n'avaient pas, et de se plier à des habitudes qui leur étaient inconnues: c'est, je le répète, une prétention vaine, absolument irréalisable[2]. Fût-elle réalisable au contraire, je de-

1. L'opinion de l'abbé Fleury a d'autant plus d'importance que le latin était, de son temps, pour beaucoup de personnes, une langue vivante. Qu'on se rappelle Rollin s'excusant d'écrire en français, et Daguesseau lui écrivant pour le flatter : « Vous parlez le français comme si c'était votre langue naturelle. » Voici les paroles de Fleury : « Entre ceux qui ont admiré les anciens, le défaut le plus ordinaire a été la mauvaise imitation. On a cru que pour écrire comme eux il fallait écrire en leur langue, sans considérer que les Romains écrivaient en latin, et non en grec; et que les Grecs écrivaient en grec, et non pas en égyptien ou en syriaque. On s'est piqué de faire de bons vers en latin, et même en grec, au hasard de n'être entendu de personne.» (Chap. XIV.) Et plus loin, au chapitre XXIX : « Il faut se guérir de l'erreur que l'on puisse apprendre parfaitement le latin, ni aucune autre langue morte. Nous ne pouvons savoir que ce qui est écrit, et nous ne pouvons pas même entendre ce qui est écrit. Que s'il nous est presque impossible d'apprendre dans la dernière perfection, même les langues vivantes qui ne nous sont pas naturelles, que peut-on espérer de celles qui ne subsistent plus que dans les livres? »

2. Un Romain du temps d'Auguste aurait-il attaché le même sens que nous à la phrase suivante, prise au hasard dans un Manuel: « Ludovicus XIV, usus duobus summarum rerum administris, Colberto et Louvoisio, gentis industriam excitat fabricis novis pannorum, vestium sericarum, stragularum, acu pictarum, vitrorum, limborum denticulatorum; oceano aquitanico et mari mediterraneo, fossa conjunctis ducta a fluvio Garumna ad Atacem et portum Setium, spatio

mande à quoi elle servirait. Ferons-nous des discours en latin? Il faudrait pour cela être professeur de rhétorique, l'être à Paris, et obtenir la désignation du ministre pour pérorer à la distribution des prix du concours général; car il ne se fait en France qu'un seul discours latin par année, et c'est celui-là. A défaut de discours, est-ce un livre que nous ferons en latin? Je sais bien que Rollin s'excusait d'avoir écrit en français le *Traité des Études:* « j'aurais mieux écrit en latin, dit-il, parce que le latin m'est plus familier[1]. » Même de son temps, il aurait eu, en latin, bien moins de lecteurs; aujourd'hui, il n'en aurait que dans les colléges. L'idée de préférer le latin au français pour écrire un livre, ne viendra plus à personne. Si cela est vrai, ce n'est donc pas pour parler latin, qu'on apprend le latin; et si on ne doit que le lire, on n'a plus aucun besoin des thèmes d'élégance; il est raisonnable et nécessaire d'y renoncer. Or, pendant combien d'années convient-il de faire des thèmes d'application? Aujourd'hui, nous en faisons pendant quatre ans, jusqu'en cinquième inclusivement; et des thèmes d'élégance pendant trois ans, en qua-

40 leucarum. » (Joh.-Mich. Lorenz, *Summa historiæ gallo-francicæ*, Argentorati, 1793, t. IV, p. 1182 *sq.*)

1. « Il pourra venir dans l'esprit de quelques personnes que cet ouvrage, qui est principalement destiné pour l'Université, et qui traite des études qui s'y font, aurait dû être composé en latin; et cette pensée paraît fort raisonnable et fort naturelle.

« Il aurait peut-être été de mon intérêt de prendre ce parti; et j'aurais pu mieux réussir en écrivant dans une langue à l'étude de laquelle j'ai employé une partie de ma vie, et dont j'ai beaucoup plus d'usage que de la langue française. Je ne rougis point de faire cet aveu, afin qu'on soit disposé à me pardonner bien des fautes qui me seront échappées dans un genre d'écrire qui est presque nouveau pour moi. » (Rollin, *Traité des Études*, discours préliminaires; éd. Letronne, Paris, 1821, t. I, p. 83 (t. XXV des *Œuvres complètes*).

trième, troisième et seconde; les rhétoriciens font des *discours*, qui sont des thèmes d'élégance sous une forme plus libre[1]. Je propose de continuer à faire des thèmes d'application pendant quatre ans, c'est-à-dire, puisqu'on ne commencera plus le latin qu'en sixième, d'en faire en sixième, cinquième, quatrième et troisième; et de renoncer complétement aux thèmes d'élégance[2]. On fera des narrations latines en seconde, si on y tient absolument. Il vaudra mieux les supprimer, et se borner aux *extemporalia*. Ce sera peut-être un bénéfice pour le goût, car cette élégance d'un collége parisien du dix-neuvième siècle ressemble à l'élégance de l'ancienne Rome, comme les modes du Spitzberg à celles de Paris; et ce sera à coup sûr beaucoup de temps de gagné. Si j'avais autant de courage que M. Havet, j'irais, comme lui, jusqu'à renoncer aux discours latins[3]; mais ce sont

1. Michel Bréal, *ll.*, p. 202 *sqq*.

2. M. About, qui parle si bien le français et qui sait si parfaitement le grec et le latin, a porté le jugement qu'on va lire sur les méthodes que je propose d'abandonner : « Le grec et le latin sont des langues bien faites, logiques et par conséquent faciles à apprendre, d'autant plus faciles que vous n'aurez jamais l'occasion de les écrire ni de les parler, et qu'il vous suffit d'apprendre à les lire. Or, il n'y a pas une langue en Europe qu'un jeune homme de quatorze ans ne puisse lire au bout de quelques mois; et la jeunesse de mon temps se traînait dix ou douze années sur les bancs des écoles gréco-latines! Et elle sortait du collége sans pouvoir traduire Virgile et Homère à livre ouvert. Donc nous avons été victimes de programmes mal faits et à refaire. Au lieu d'apprendre à lire le grec et le latin, ce qui est utile, nous avons perdu plusieurs années à faire des thèmes grecs, des vers et des discours latins, ce qui est absurde. » (Edmond About, *le Progrès*, Paris, 4e édition, 1867, p. 345.)

3. « J'ai hâte de voir achever l'œuvre commencée, de voir disparaître, à la suite des vers latins et des thèmes d'élégance, les narrations en latin, les dissertations en latin, les discours latins, tous procédés que personne certainement n'imaginerait d'introduire aujour-

de ces audaces que peuvent seuls se permettre des latinistes de premier ordre. D'ailleurs, je le répète pour la vingtième fois, il faut améliorer le système d'études peu à peu, s'avancer avec circonspection, en se ménageant la possibilité de reculer si on a fait un faux pas, et paraître immobile, même quand on marche.

Quelques professeurs de mérite, d'accord avec moi sur le principe, m'avaient demandé de conserver les thèmes d'élégance, non pour le latin, mais pour le français, qu'on apprend mieux, disaient-ils, dont on saisit mieux les finesses quand on s'efforce de le traduire. Cet avantage, si c'en est un, sera bien mieux obtenu par la traduction du français en allemand, en anglais ou en espagnol, parce qu'alors au moins il s'agira de langues qu'on peut être appelé à parler, et qui expriment les mœurs et les idées de notre siècle[1]. Je ne crois pas d'ailleurs que le thème soit plus utile

d'hui dans l'éducation classique et qui n'y subsistent que comme des restes du passé. » (Havet, *Cours du Collége de France*, leçon du 5 novembre 1872.) On peut lire aussi, sur ce sujet, deux articles de M. G. Boissier, professeur au Collége de France (*Revue des Deux-Mondes*, 15 août 1869 et 1er août 1872), l'un sur l'*enseignement secondaire*, l'autre sur le livre de M. Bréal.

1. « Beaucoup de personnes pensent que, sans le thème, l'étude du grec et du latin serait affaiblie; que cette habitude de convertir un texte français en grec ou en latin accoutume les jeunes gens à se rendre compte des délicatesse de la langue qu'ils étudient; qu'ils comprennent mieux les beautés originales; qu'ils les gravent plus sûrement dans leur mémoire.

« Je réponds que ces arguments seraient bons pour les langues vivantes, parce qu'on doit les parler et qu'il importe d'essayer ses forces, même au prix des barbarismes et des solécismes, inévitables au début, toujours probables, quoique plus rares, à mesure que l'on avance. Dans l'étude des langues anciennes, qu'on ne parlera pas, qu'on n'écrira même pas, le thème n'a guère d'autre effet que d'accoutumer l'élève à une grécité, à une latinité inférieures, dont il est l'auteur, et de lui prendre, pour des essais infructueux, des moments qui seraient mieux

que la version pour enseigner le français, ni que le thème écrit soit plus profitable que le thème parlé. Il ne suffit pas de prouver que l'usage du thème a des avantages ; il faudrait établir qu'il en a plus que les exercices par lesquels nous le remplaçons.

employés à étudier et à comprendre les maîtres. » (A. Théry, inspecteur général honoraire de l'instruction publique, *Projet d'une réforme dans l'enseignement des langues anciennes*, Paris, 1872, p. 17 *sq.*)

CHAPITRE VI

DES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT.

Nous entrerons, s'il vous plaît, dans une classe de rhétorique, et nous assisterons à la leçon. Mais j'avertis que nous entrons dans une classe un peu arriérée, où l'enseignement se donne comme il se donnait partout il y a vingt-cinq ans. Aujourd'hui, dans les grands collèges, et particulièrement quand le professeur sort de l'École normale, la méthode ressemble beaucoup plus à celle que je recommanderai tout à l'heure. On en devine la raison. C'est que la réforme que je propose n'est pas ma réforme; c'est celle que poursuivent depuis plusieurs années les professeurs les plus éminents de l'Université. Mon livre a été précédé du livre de M. Michel Bréal, qui avait été précédé par celui de M. Clavel, par celui de M. Labbé, et par beaucoup d'autres; et pendant que nous écrivons, il y a des maitres pleins de résolution et de talent qui nous devancent. Le tableau que je vais tracer n'en est pas moins ressemblant, à l'heure actuelle, pour la grande majorité des collèges.

Il est huit heures et demie. Le professeur fait re-

cueillir les copies; on les dépose sur la chaire, et il procède à la récitation des leçons. Il y a cinquante élèves dans la classe: un élève récite dix lignes de Tacite; un autre, cinq vers d'Homère. Ceci n'a pour but que de tenir les élèves en haleine et de les obliger à apprendre leurs leçons; car ils récitent, en courant, d'un ton monotone, sans tenir compte du sens, et, pour les vers, sans marquer la prosodie. Puis, vient la correction des devoirs. C'est aujourd'hui un discours latin. Il a pour sujet le discours des envoyés du sénat à César avant le passage du Rubicon. Pour traiter ce sujet, les élèves ont dû évidemment se représenter l'entrevue comme une scène de tragédie: César est debout, ayant à côté de lui son lieutenant; ses licteurs se tiennent à quelques pas en arrière; l'armée, rangée et immobile, garnit le fond du théâtre. Les délégués arrivent, et l'un d'entre eux prononce aussitôt sa harangue, en style pompeux, avec un exorde par insinuation, une proposition, une confirmation, et une péroraison pathétique. César lui répondra sans doute par un autre discours; après quoi, la négociation sera terminée. Un élève, choisi parmi les forts, lit sa copie, et le professeur l'avertit de lire lentement, pour que tout le monde comprenne; mais personne n'écoute. Et pourquoi écouterait-on? Le discours, quoique correct, n'est pas un modèle de style. Le professeur interrompt deux ou trois fois pour signaler des inadvertances. Il indique à l'élève une expression de Salluste, qu'il aurait pu intercaler heureusement dans un passage : cela lui aurait fait honneur, en montrant qu'il avait lu ses auteurs, ou tout au moins son *Conciones;* il est vrai que ce lambeau de Salluste,

cousu tant bien que mal à un style d'une étoffe toute différente, en aurait fait ressortir la pauvreté. La confirmation est irrésistible; César, après l'avoir entendue, doit être convaincu qu'un bon citoyen est fait pour obéir aux lois de sa patrie, et qu'un général victorieux ne peut sans crime se servir de sa renommée et de son influence sur ses légions pour renverser la constitution de son pays. La péroraison paraît faible; le souffle a manqué; César ne sera pas ému. Le professeur suggère une ou deux idées, qui ne sont que des lieux communs, mais qu'il exprime avec une certaine verve, et dans un latin élégant. Il appelle un second élève, et lui fait lire seulement un passage de son devoir, qu'il a noté par avance, et dont il fait ressortir le mauvais goût. Enfin, il lit lui-même une fort plate copie, où les solécismes abondent, et il fait rire toute la classe aux dépens d'un paresseux. Comme il est alors neuf heures et demie, on prend le XXIVe chant de l'*Iliade*.

> Μνῆσαι πατρὸς σοῖο, θεοῖς ἐπιείκελ' Ἀχιλλεῦ,
> Τηλίκου, ὥσπερ ἐγὼν, ὀλοῷ ἐπὶ γήραος οὐδῷ.
> Καὶ μέν που κεῖνον περιναιέται ἀμφὶς ἐόντες
> Τείρουσ', οὐδέ τις ἐστιν ἀρὴν καὶ λοιγὸν ἀμῦναι[1].

Le professeur demande qu'on raconte d'abord les événements qui ont précédé, et qu'on décrive le lieu de la scène. Un élève, qui s'exprime avec talent, et qui a certainement lu le XXIVe chant, donne ces détails en citant quelquefois avec beaucoup d'à-propos les expressions mêmes d'Homère. Puis il traduit par membres de phrase : Μνῆσαι πατρὸς σοῖο, souviens-toi

1. Homère, *Iliade*, chant XXIV, v. 486.

de ton père, θεοῖς ἐπιείκελ' Ἀχιλλεῦ, Achille semblable aux dieux. Le professeur l'interrompt pour demander à un élève du milieu de la classe l'analyse grammaticale de μνῆσαι; il demande à un autre ce que c'est que la forme σοῖο; à un autre, pourquoi l'accent d'ὀλοῷ est circonflexe. Quand le premier élève a terminé sa phrase, il la met *en bon français*. C'est alors le tour d'un autre à expliquer la phrase suivante. On s'arrête après le discours de Priam, et le professeur en fait rapidement ressortir les beautés. Mais il est déjà dix heures, et tout le monde prend vite son Horace.

Justum et tenacem propositi virum,
Non civium ardor prava jubentium,
Non vultus instantis tyranni
  Mente quatit solidâ; neque Auster
Dux inquieti turbidus Adriæ,
Nec fulminantis magna manus Jovis :
  Si fractus inlabatur orbis
  Impavidum ferient ruinæ[1].

L'explication se fait, comme pour le grec, par membre de phrase : *Disjecti membra poetæ.* Ici encore, on fait scander les vers, puis on essaye une traduction, à laquelle le professeur substitue la sienne, sans demander le concours des élèves. Il fait quelques remarques assez banales sur le grand caractère de ces deux strophes, et l'on passe à la strophe suivante; c'est tout : dix heures et demie sonnent, le tambour bat, et la classe est vide en un clin d'œil. Deux élèves ont récité leur leçon; quatre ont pris part aux explications; quatre ont été interrogés;

1. Horace, liv. III, ode III, v. 1.

deux devoirs ont été lus. En réalité, six élèves seulement sur cinquante ont eu un rôle actif pendant la leçon. Les copies de discours latin sont rendues; une vingtaine portent en marge des annotations. J'ai supposé une bonne classe, et un professeur zélé et habile, mais attaché aux vieilles traditions, à la mâle école de nos pères, c'est-à-dire à Lhomond et à M. de Fontanes[1]. Il est clair que les deux tiers des élèves n'assistent que de corps à la leçon; que les plus forts n'ont jamais touché les auteurs qui ne figurent pas sur le programme; qu'ils connaissent uniquement dans un ouvrage les passages qu'ils ont expliqués; que la suite du récit ou l'ensemble des idées leur échappent complétement, et qu'ils ignorent l'existence de ce grand art de la composition, « ponere totum[2] », qu'Horace regarde avec raison comme le premier de tous; qu'ils savent à peine si Tite-Live et Tacite appartiennent à la même période littéraire ; qu'ils se contentent d'à-peu-près en traduisant, et ne font aucun effort pour serrer le texte et lutter de précision avec l'original; qu'ils ne sont pas exercés à comparer les passages analogues de deux auteurs différents, ni la littérature d'une langue avec celle d'une autre; qu'ils font de trop

1. Les classes de rhétorique les plus célèbres de Paris, celles où l'enseignement du professeur passait, dans ces vingt dernières années, pour le plus savant et le plus substantiel, présentaient un autre inconvénient, celui d'être presque exclusivement une préparation à l'École normale. Les vingt ou trente meilleurs élèves de la classe se destinaient à cette école, et la préparation au professorat était le produit suprême de cette méthode. C'est tourner dans un cercle.

2. Infelix operis summâ, quia ponere totum
Nesciet.
(Hor., *Art. poet.*, v. 34.)

longs devoirs, et des devoirs qui ne les préparent ni à bien écrire, ni à creuser sérieusement un sujet, ni à disposer librement de leur esprit ; que la classe n'est pas pour eux, comme cela devrait être en rhétorique, un temps de plaisir ; que les trente derniers sortiront de là ne connaissant Horace et Virgile que de nom ; et que les premiers remporteront des prix en alignant des lieux communs, et passeront de bons examens à force de mémoire[1].

Et c'est une rhétorique. Ailleurs nous aurions trouvé, à côté d'Horace et de Virgile, et peut-être à leur place, des *Selectæ*, des *Excerpta* ; au lieu d'un discours latin, des thèmes, des versions, des vers, des analyses grammaticales et logiques ; au lieu de l'explication par membres de phrase, le mot à mot. *Expende*, pèse ; *Hannibalem*, Annibal ; *quot libras*, combien de livres ; *invenies*, trouveras-tu ; *in duce summo*, dans le grand général? *Hic est*, voilà celui ; *quem non*

1. Un professeur allemand, M. Thiersch, qui visita nos colléges en 1836 et 1837, trace un tableau peu flatteur de notre enseignement On y reconnaîtra encore quelques-uns de nos lycées. « Je retrouvai à Nancy le caractère de la méthode française, qui consiste dans un attachement pédantesque aux formes de l'enseignement. Règles de grammaire et passages des auteurs, tout se réduit à une affaire de mémoire. Dans les hautes classes, les choses ne se passent pas autrement, et l'explication des textes, à cause de la tyrannie du *mot à mot* qui précède le *bon français*, est ce qu'on peut imaginer de plus capable de produire la fatigue et le dégoût. Les thèmes, qui se traînent dans la même ornière, sont, dans les classes intermédiaires, d'une incorrection qui témoigne de l'impuissance inhérente à ces formes creuses, sans mouvement et sans vie. Il en résulte que les jeunes gens arrivent en rhétorique et en philosophie sans connaître autre chose de la littérature ancienne que les extraits contenus dans les chrestomathies, ou quelques textes reproduits dans de déplorables éditions. » (Thiersch, *Ueber den gegenwærtigen Zustand des œffentlichen Unterrichts in den Westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*, in-8°, Stuttgart, 1838.)

capit, que ne contient pas, à qui ne suffit pas; *Africa*, l'Afrique. *O qualis facies*, ô quelle figure; *et digna*, et digne; *quali tabellâ*, de quel tableau; *cùm bellua Getula*, quand une bête de Gétulie (un chameau? un éléphant?); *portaret*, portait; *ducem luscum*, le général borgne. C'est sous cette forme que se présentent pour la première fois à nos écoliers quelques-uns des plus beaux vers qu'il y ait au monde:

Expende Hannibalem : quot libras in duce summo
Invenies? Hic est quem non capit Africa Mauro
Percussa Oceano, Niloque admota tepenti,
Rursus ad Æthiopum populos, altosque elephantos.
Additur imperiis Hispània : Pyrenæum
Transilit....
Jam tenet Italiam : tamen ultrà pergere tendit.
Actum, inquit, nihil est, nisi Pœno milite portas
Frangimus, et mediâ vexillum pono suburrâ.
O qualis facies, et quali digna tabellâ,
Cum Getula ducem portaret bellua luscum?
Exitus ergo quis est? O gloria! Vincitur idem
Nempe, et in exsilium præceps fugit, atque ibi magnus
Mirandusque cliens sedet ad prætoria regis,
Donec Bithyno libeat vigilare tyranno.
Finem animæ, quæ res humanas miscuit olim,
Non gladii, non saxa dabunt, nec tela, sed ille
Cannarum vindex, ac tanti sanguinis ultor
Annulus. I demens, et sævas curre per Alpes,
Ut pueris placeas, et declamatio fias[1].

Je sais bien qu'on leur donne ensuite *le bon français*. Quelle différence, si on leur avait enseigné rapidement le latin dans leurs premières années, quand la mémoire toute fraîche apprend une langue en se jouant, et si, parvenus à quatorze ou quinze ans, ils

1. Juvénal, liv. IV, sat. x, v. 147.

lisaient couramment Juvénal, sans ce mot à mot ridicule, deux fois, dix fois ridicule, après ces quatre ou cinq années de latin! « La mâle école de nos pères », que nous allons renverser, si seulement nous mettons un peu de vie et de mouvement dans nos colléges, ne consistait pas si essentiellement à apprendre le latin goutte à goutte pendant huit mortelles années, et à faire dès plus magnifiques chefs-d'œuvre le texte d'exercitations lamentables. Mais voyons de plus près cette classe de troisième.

On récite les leçons. Quelles leçons pour aujourd'hui? Une page de la *Cyropédie*, un chapitre des *Commentaires de César*. Cela met toujours dans la tête un peu de grec et de latin, comme la fabrication des vers; mince et unique profit de tant de peine, car il n'y a personne qui sache par cœur la *Cyropédie* ou les *Commentaires*, ni qui ait besoin de les savoir. On ne retient que les vers, pourvu qu'ils soient beaux, et dans la prose, quelque grand mouvement, quelque passage vraiment magistral. Nos élèves de troisième ont appris, en outre, un morceau d'Ovide. Au moins ce sont des vers. Pourquoi les avoir pris dans un grand poëte de second ordre [1]? Il ne faut graver dans la mémoire des enfants que les plus incontestables chefs-d'œu-

1. « Il est étrange qu'on épuise l'attention des enfants sur des écrivains médiocres, affectés ou dangereux, tels que Justin, Quinte-Curce, Cornélius Népos, Pline le jeune, Élien, Plutarque, Lucien (je demande grâce pour Plutarque); que, parmi les ouvrages des grands maîtres, on choisisse de préférence des traités soporifiques ou dépourvus d'idées, le *de Amicitiâ*, le *de Senectute*, ou tel lieu commun d'Isocrate, et que le cours d'études considérées pourtant comme définitives s'achève souvent sans qu'on ait vu une ligne ou dit un mot d'illustres morts, tels que Pindare, Térence ou Aristote. » (Ch. Lenormant, *ll.*, p. 147.)

vre. Voilà trop de leçons, mal sues pour la plupart, temps perdu par conséquent. Rien ne reste de ce qu'on sait à demi. La règle, pour exercer la mémoire, est d'apprendre très-peu, et de savoir à fond. Ces trois leçons auront pris près d'une heure à ceux dont la mémoire est ingrate; elles mangent un quart d'heure sur le temps de la classe, sans aucun profit. On ne sait même pas si les enfants comprennent ce qu'ils récitent, car jamais on ne leur ordonne de réciter leur Virgile ou leur Homère en français.

La récitation finie, autre besogne matérielle: on dicte le texte de la version. C'est un très-beau passage de Tite-Live, la scène où Virginius se présente à l'armée, tout couvert du sang de sa fille, et tenant encore à la main le glaive dont il l'a frappée. Le professeur n'indique pas la source. La précédente version était de Tacite. Les élèves qui passent ainsi d'un siècle à un autre, et du style de Tacite à celui de Tite-Live, se font nécessairement de la langue latine une idée aussi confuse que celle qu'on aurait de la langue française, si on prenait l'auteur des *Maximes* pour le contemporain de Montaigne. Le professeur ne donne aucun détail sur ce qui précède et ce qui suit ; il arrive souvent qu'une page ainsi détachée est une véritable énigme.

Le devoir à corriger pour aujourd'hui est un thème. Cette classe étant la dernière où l'on fait des thèmes, le professeur s'étudie à chercher des sujets difficiles, c'est-à-dire des idées, des faits et des façons de parler qui paraissent tout simples à des Français, et n'aient rien de commun avec les anciens Romains. Mme de Sévigné est faite tout exprès pour transformer l'exercice du thème en un véritable casse-tête. Voici donc ce qui

a été dicté avant-hier aux élèves, et ce qu'ils se sont évertués à traduire pour ce matin, dans le latin le plus cicéronien possible :

« Et comment voulez-vous que je ne pleure pas en voyant tant de soins, tant d'amitié, des billets si tendres ? Je ne suis pas à l'épreuve de toute la tendresse que me donne une conduite si charmante. Nous ne cessons point de vous aimer et de vous admirer; monsieur le chevalier et moi, nous nous cherchons si naturellement, que vous ne devez pas douter, ma chère bonne, que cette petite chambre ne soit ma demeure ordinaire; mais vous nous y manquez toujours et d'une manière fort sensible. Vos portraits qui sont autour de nous, ne nous consolent pas. Il nous faut notre chère comtesse, que nous ne trouvons plus, et sur cela, les yeux rougissent, tout est perdu. L'honneur même d'être servie présentement la première en prenant du café, m'afflige au lieu de me consoler, tant mon cœur est peu sensible aux grandeurs de ce monde.... J'ai fait dire vos neuvaines; c'est toujours votre dévotion, j'espère. »

Le professeur, pour animer un peu la classe, ne fait lire qu'une phrase par chaque élève, ce qui lui donne occasion d'en appeler trois ou quatre. Il prend d'abord parmi eux un des plus faibles; mais son thème n'est qu'un amas de solécismes et de barbarismes, dont le plus habile devin ne pourrait extraire un sens raisonnable. Les trois autres sont les futurs champions du collége au concours général. Ils sont admirables à l'endroit du chevalier, du café et de la neuvaine. Je me demande, tout en les admirant, à quel supplice aurait été mis Cicéron s'il avait été obligé de chercher à comprendre ce latin-là ; mais il est vrai qu'il

faut savoir traduire le mot café en latin, si on est obligé de demander du *café* à quelqu'un qui ne sache ni le français, ni l'allemand, ni l'anglais, ni l'espagnol, ni aucune autre langue vivante. Il ne reste plus qu'une demi-heure ; c'est le temps du mot à mot dont j'ai donné tout à l'heure un échantillon. Total, deux heures d'ennui: combien de mots de latin? Combien d'idées? Je ne puis me résoudre à croire qu'on est tenu de conserver cette routine, vieille de plusieurs siècles, et de l'admirer, sous peine de devenir un ennemi de la morale et des lettres[1]?

Qu'est-ce que le collége dont nous sortons? Ce n'est peut-être pas celui d'aujourd'hui; c'est certainement celui d'hier. Nous aurions tous bien d'autres faiblesses à reprocher au collége qui nous a élevés. Et, puisqu'on nous parle sans cesse de Bossuet et de Fénélon, ne nous donne-t-on pas le droit de décrire les colléges où ils ont passé leur jeunesse, et de demander si c'est bien à une pareille école qu'on voudrait mettre nos jeunes gens du dix-neuvième siècle? Je sais qu'*on devient orateur*, suivant la phrase consacrée; mais je me permets de croire que Bossuet doit son génie plutôt à la nature, qu'à la méthode, résumée par

1. « La version latine, telle qu'elle se fait d'ordinaire dans nos colléges, sur des textes dictés et sans rapport entre eux, est un exercice médiocrement utile aussi bien pour le français que pour le latin. Notre thème est un jeu de patience pour l'enfant laborieux; la version est un jeu de hasard pour l'enfant intelligent. » (Benoist, professeur à la Faculté des lettres d'Aix, *Œuvres de Virgile*, intr. du tome III de l'*Énéide*, p. XXIV.) Toute cette introduction renferme de dures vérités contre le système de nos études. « Le jeune homme qui a été soumis dix ans à ce régime, connaît-il les auteurs et a-t-il étudié l'antiquité? Pour ce qui est de connaître les autenrs, je lui refuse nettement cet avantage. Je me rappelle ce que j'étais, et je suis entré des premiers à l'École normale. » (*Id.* p. XXV.)

Aphtonius, qu'on lui fit suivre au collége de Navarre. Il se garda bien d'obliger le Dauphin, comme on l'avait obligé lui-même, à recommencer neuf fois la fable du rat de ville et du rat des champs, en se livrant chaque fois à des développements plus fleuris et plus étendus. Je jurerais bien qu'il n'éprouvait pour ces puérilités, qu'on a la faiblesse de regretter, que le plus parfait dédain[1]. Tout ce qu'on peut dire de mieux en leur faveur, c'est qu'elles lui avaient fait perdre un peu de son temps, sans lui rien ôter de lui-même.

Les défenseurs des anciennes méthodes, qui voudraient non-seulement rester où nous sommes, mais s'ils l'osaient, nous ramener aux colléges de Rollin,

1. « C'est surtout quand l'écolier arrivait en rhétorique, c'est à ce point culminant des études que tous les trésors de l'éloquence et de la poésie étaient étalés devant lui. Le genre démonstratif, le délibératif, le judiciaire, le style simple, le style tempéré, le style sublime lui étaient dévoilés, les lieux communs tant intrinsèques qu'extrinsèques lui devenaient familiers, et quelque discours qu'il eût ensuite à composer, il avait à sa disposition le *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*, véritable sésame qui lui ouvrait infailliblement les portes du sujet. Que de pures jouissances lui étaient réservées! Que de secrets lui étaient découverts! Ainsi, qu'un renard ne se hasarde pas sur un ruisseau mal gelé, cela paraît au premier abord une chose très-simple; mais le rhétoricien apprenait avec plaisir que le renard, en cette occasion, n'avait fait qu'obéir à l'argument appelé *sorite*. Lui-même, en aimant les belles-lettres, cédait à la force de l'*épichérème*. Tantôt il admirait la *synecdoche* par laquelle Virgile montre Neptune élevant son front calme (*placidum caput*) sur les eaux, ou l'*hypotypose* de la mère d'Euryale à la nouvelle de la mort de son fils; il se formait à discerner une sentence d'un *épiphonème*; étudiait les lois de l'exorde *ex abrupto*; il apprenait, par les savants préceptes empruntés à l'art profond des anciens rhéteurs, qu'une narration était bonne, quand elle était claire, vraisemblable, pas trop longue, et intéressante. » (*Mgr Dupanloup et l'enseignement secondaire*, Troyes, 1873, p. 65 *sqq.*)

ou même de Nicolas Cornet[1], et au temps où on élevait tous les jeunes gens comme s'ils devaient, au sortir du collége, entrer dans un séminaire, soutiennent que la morale est aussi intéressée que les lettres à ce long, et passif, et languissant apprentissage de la langue latine, parce que les anciens sont l'école du bon sens et de la vertu, et qu'ils ont exprimé les plus grandes pensées dans le plus grand style. Mais ils font une confusion très-grave. Il ne s'agit pas du latin et du grec, dont personne ne songe à supprimer l'étude, mais de la méthode dont on se sert pour enseigner ces deux langues, depuis un certain nombre de siècles. Nous disons que cette méthode est détestable pour deux raisons assez plausibles : la première, c'est qu'elle emploie sept ou huit ans à enseigner le latin, qui est une langue claire, précise, de même race que la nôtre, et par conséquent facile à apprendre ; et la seconde, c'est qu'au bout de ces huit ans, personne ou presque personne ne le sait. On ne répond pas un mot à ces deux objections, parce qu'en effet il n'y a pas un mot à répondre ; et on s'espace sur l'utilité de connaître les anciens, utilité sur laquelle tout le monde tombe d'accord, et sur les grands hommes du dix-septième et du dix-huitième siècle, qui ont été des savants, des écrivains, des orateurs, malgré la déplorable éducation qu'ils avaient reçue. On ne saurait déplacer plus étrangement la question. Les abus, outre leurs conséquences naturelles, en ont une autre, qui est à peine moins regrettable, c'est d'obliger les meilleurs esprits à accumuler les para-

1. C'est le principal sous lequel Bossuet a fait ses études au collége de Navarre.

doxes pour les défendre. A quelle époque la langue latine s'est-elle emparée de huit années entières de la vie humaine? A une époque où les sciences étant négligées et imparfaites, on songeait uniquement à étudier le latin, qui était une sorte de langue vivante pour les lettrés, et à exceller dans des argumentations aussi subtiles que vaines. Gargantua, dans cette fameuse lettre à Pantagruel, où Rabelaïs, par une exception unique, montre à découvert la fermeté et la profondeur de son jugement, trace le plan d'une éducation à la fois très-solide et très-étendue; il ne tient qu'à nous de nous figurer, sur cette enseigne, que l'éducation de nos arrière-grands-pères comprenait la science universelle. « J'entens et veulx que tu apresne les langue parfaictement : premièrement la grecque, comme le veult Quintilian; secondement la latine, et puis l'hébraïcque pour les sainctes lettres, et la chaldaïcque et arabicque pareillement, et que tu formes ton stille quand à la grecque, à l'imitation de Platon : quand à la latine, à Ciceron. Qu'il n'y ait histoire que tu ne tienne en memoire presente, à quoy te aydera la cosmographie de ceulx qui en ont escript. Des ars liberaux, geometrie, arismeticque et musicque, je t'en donnay quelque goust quand tu estoys encore petit en l'eage de cinq à six ans; poursuys le reste, et de astronomie saiche en tous les canons : laisse-moy l'astrologie divinatrice et l'art de Lullius, comme abuz et vanitez. Du droit civil, je veulx que tu saiche par cœur les beaulx textes et me les confere avecques philosophie. Et quand à la congnoissance des faictz de nature, je veulx que tu te y adonne curieusement; qu'il n'y ayt mer, rivière ni fontaine dont tu ne congnoisse les poissons, tous les oyseaulx

de l'air, tous les arbres, arbustes et fruitiers des foretz, toutes les herbes de la terre, tous les metaulx cachez au ventre des abysmes, les pierreries de tout orient et midy : rien ne te soit incongneu[1]. » Arrêtons-nous là, parce que Gargantua, pour ne rien oublier, va encore nous parler de la médecine et de la théologie, et que ses derniers mots : « Rien ne te soit incongneu, » résument bien son plan d'études. La plupart des sciences ainsi énumérées par Rabelais n'étaient pas encore faites ; et, pour quelques-uns de ses contemporains dont la tête était une encyclopédie vraiment étonnante de notions ou fausses ou ridicules, transmises de siècle en siècle et d'école en école, sans être jamais critiquées, l'immense majorité des lettrés et des savants se bornait à apprendre la langue latine, et à discuter à perte de vue, les moines sur la théologie, et les mondains, depuis la renaissance des lettres, sur la poésie. Nous avons dans l'histoire de l'*Université* par Du Boulay, dans Crevier, dans le *Traité des Études* lui-même, dans le règlement pour le collége Louis-le-Grand fait par le parlement de Paris, dans tous les livres usités pour les colléges du dix-septième siècle, la preuve que le latin y prenait une part si prépondérante qu'il restait à peine un peu de temps et d'espace pour les autres études. Les membres les plus éminents de l'Université en convenaient et en rougissaient ; et c'est pour cacher ce néant qu'ils avaient déjà inventé, dès cette époque, la curieuse théorie qu'il ne faut pas enseigner les sciences directement, mais les glisser avec habileté dans l'étude du latin.

1. *Pantagruel*, liv. II, chap. VIII.

Voici un passage de Rollin souvent cité, mais bon à transcrire, parce qu'il met à nu, sans s'en douter, la vanité du système. D'abord, Rollin y traite le grec et le latin, pris en eux-mêmes, plus que dédaigneusement. « Pour peu qu'on fasse usage de sa raison, dit-il, on reconnaît aisément que le but des maîtres n'est pas d'apprendre à leurs disciples seulement du grec et du latin, ni de leur enseigner à faire des thèmes, des vers, des amplifications; à charger leur mémoire de faits et de dates historiques; à dresser des syllogismes en forme; à tracer sur le papier des lignes et des figures. Ces connaissances, je ne le nie point, sont utiles et estimables, mais comme moyens et non comme fin; quand elles nous conduisent ailleurs, et non quand on s'y arrête; quand elles nous servent de préparatifs et d'instruments pour de meilleures choses, dont l'ignorance rend tout le reste inutile. Les jeunes gens seraient bien à plaindre s'ils étaient condamnés à passer les huit ou dix plus belles années de leur vie à apprendre à grands frais, et avec des peines incroyables, une ou deux langues, et d'autres choses pareilles, dont ils n'auront peut-être que rarement occasion de faire usage. » C'est bien parler, et nous ne disons pas autre chose. Quel est donc le but caché qu'on poursuit à travers ces dix années, au prix de ces peines incroyables? « Le but des maîtres, dans la longue carrière des études, est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux. » Ne vaudrait-il pas mieux, pour leur donner cette bonne habitude, choisir un travail utile? Ou partager leur temps entre plusieurs sortes de travaux? Pourquoi travailler principalement, et très-principalement à leur apprendre le latin, puisque, d'après Rollin, « on

n'aura que rarement occasion d'en faire usage? » Il s'agit, nous dit-on, de leur faire estimer et aimer les sciences. Il serait plus sage de les faire aimer en les enseignant, qu'en enseignant le latin, et en cherchant, dans les anciens, pour qui les sciences n'étaient, pour la plupart, que des problèmes ou un amas de préjugés, l'occasion de parler en passant des découvertes modernes. « Le but des maîtres, dit Rollin, est de leur faire estimer et aimer les sciences ; d'en exciter en eux une faim et une soif qui, au sortir du collége, les leur fasse rechercher ; de leur en montrer la route ; de leur en bien faire sentir l'usage et le prix, et par là de les disposer aux différents emplois où la Providence divine les appellera[1]. » Est-il possible de mieux parler? de tracer d'une façon plus claire et plus complète le but de l'éducation? Voilà bien en effet ce qu'il faut faire. Mais sur la question, qui est toute la question, de savoir comment il le faut faire, et si c'est en étudiant pendant huit ans le latin, qu'on excitera dans les jeunes gens la faim et la soif de la science, Rollin ne dit pas un mot. Et on serait véritablement tenté de répondre à cet excellent homme, à ce sage, à ce savant et profond pédagogue : « Pour peu qu'on fasse usage de sa raison, on reconnaît aisément que si le but des maîtres est de faire aimer les sciences, d'en montrer la route, d'en inspirer la faim et la soif, de préparer les jeunes gens aux diverses carrières, il est nécessaire de remplir ce programme avec suite, avec clarté, de ne pas le cacher derrière des études estimables, qui doivent tenir leur place à côté des autres, mais une place proportionnée à leur impor-

1. *Traité des Études*, t. IV (XXVIII des *OEuvres*), p. 254.

tance. » Quand Rollin parle après cela, en homme de cœur et en père, du principal but de l'éducation, qui est de former les mœurs, il pourrait dire que l'étude des lettres anciennes y concourt très-directement, parce que les chefs-d'œuvre que le temps a respectés sont la grande école du bon sens, de l'honneur, de la justice. Le contestons-nous? Nous voulons enseigner le latin plus vite parce qu'on le peut, et parce qu'en employant notre procédé on aura le double avantage d'enseigner mieux le latin, et d'épargner du temps. Mais une fois la langue apprise, nous voulons nous en servir pour lire et pour admirer les anciens. Otons-nous un seul de leurs livres des mains de nos élèves? Au contraire, nous voulons qu'ils les lisent, non par fragments décousus et insignifiants, mais tout d'une haleine; non pas dans l'âge où on ne comprend pas l'élévation des idées et la grandeur sereine du style, mais au moment où l'âme, commençant à sentir la passion, et à juger par ses propres forces, est accessible à la majesté toute-puissante de la philosophie et de la poésie; non pas dans un mot à mot ridicule, qui transforme Virgile et Horace en exemples de grammaire et en sujets d'exercice, mais dans leur forme même et dans leur grâce exquise, pour qu'on en garde à jamais la forte et noble empreinte. Il est étrange, en vérité, de nous accuser de ne pas aimer les lettres, parce que nous voulons les enseigner d'une façon plus raisonnable. Le latin, puisqu'on ne songe qu'à lui, est-il donc si répandu par la méthode actuelle? Et cette méthode enfin donne-t-elle des fruits si abondants et si parfaits qu'on ait lieu de la déclarer infaillible[1]?

1. A la fin du dix-huitième siècle, on se plaignait déjà de cette mé-

Oui, je crois qu'on peut diminuer la besogne matérielle des écoliers, et rendre l'enseignement des lettres à la fois plus rapide, plus attrayant et plus efficace. Mais avant de décrire la nature des devoirs et la méthode d'enseignement, je rappelle que, dans ce qui va suivre, je suppose accomplies trois de mes réformes : ce sont celles qui regardent la distribution du temps, les examens de passage, et l'organisation de la division inférieure [1].

Nous n'avons donc plus quatre heures de classe et sept heures d'études, mais trois heures de classe et cinq heures d'études ; et peut-être dans un avenir peu éloigné, cinq heures de classe et trois heures d'études.

thode, que nous avons empruntée aux colléges de ce temps-là et que nous conservons avec une obstination si peu justifiée. On lui reprochait de passer dix ans à essayer de faire des latinistes, sans y réussir. Voici comment s'exprimait La Chalotais en 1763 : « Les connaissances qu'on acquiert au collége peuvent-elles s'appeler des connaissances? Que sait-on après dix ans qu'on emploie, soit à se préparer à y entrer, soit à se fatiguer dans le cours des différentes classes? Sait-on même la seule chose qu'on y étudie, les langues, qui ne sont qu'un instrument pour frayer la route des sciences? A l'exception d'un peu de latin, qu'il faut apprendre de nouveau si l'on veut faire quelque usage de cette langue, la jeunesse est intéressée à oublier tout ce que ses prétendus instituteurs lui ont enseigné. » Talleyrand déclare, dans son *Rapport à l'Assemblée constituante*, qu'on élevait tous les jeunes gens de son temps comme s'ils se destinaient à être prêtres. La Chalotais l'avait dit avant lui : « Notre éducation se ressent partout de la barbarie des siècles passés, où l'on ne faisait étudier que ceux qui se destinaient à la cléricature. Un étranger, à qui on expliquerait ces détails, s'imaginerait que la France veut peupler les séminaires, les cloîtres et les colonies latines. Nous sommes imbus des notions monastiques qui nous gouvernent sans que nous le sachions. On ne parle que de communautés de religieux pour leur confier la direction des colléges. Il semble qu'avoir des enfants soit une exclusion pour en élever. »

1. Je place ici la distribution du temps telle qu'elle est faite dans la plupart des gymnases allemands, et je l'emprunte au livre de

On ne passe plus d'une classe à une autre par le simple bénéfice de l'assiduité, mais à la suite d'un examen sévère. Les quatre classes inférieures forment un cours d'études complet pour ceux qui n'iront pas plus loin, en même temps qu'une bonne préparation à l'enseignement qui va suivre, pour les élèves trouvés capables d'achever leurs humanités. Les enfants ont appris, dans cette division préparatoire, à parler une langue vivante, et à lire couramment le latin. Cette double étude convient à leur âge; l'étude d'une langue est toujours agréable quand elle est rapide. Ce qui nous dégoûte du latin, c'est qu'à la manière dont on l'enseigne, nous ne le savons pas au bout de sept ans. Désormais, nul n'est admis dans la classe de quatrième, s'il ne possède à fond l'orthographe, et s'il ne sait, avec une langue vivante, assez de latin pour comprendre à première vue un auteur facile.

M. Hippeau, intitulé: *l'Instruction publique en Allemagne*, Paris, 1873, p. 191.

Latin : dix heures par semaine dans les cinq classes au-dessous de la première et huit heures dans la première.

Grec (dont l'étude commence en quatrième): six heures dans chaque classe.

Allemand : deux heures dans chaque classe jusqu'à la première, trois heures dans la première; mais en sixième et cinquième, l'allemand est toujours enseigné concurremment avec le latin, et par le même professeur.

Mathématiques : quatre heures par semaine en seconde et première, trois heures en cinquième, quatrième et troisième, et quatre heures en sixième.

Français : deux heures par semaine dans les quatre classes inférieures; trois heures en cinquième.

Géographie et histoire : deux heures par semaine en cinquième et en sixième; trois heures dans les autres classes.

Sciences physiques et naturelles : deux heures en seconde et en première.

On sera obligé en quatrième de braver les ennuis des commencements d'une langue, puisque nous y avons ajourné le grec; mais on ne retiendra pas les enfants dans les déclinaisons et les conjugaisons pendant de longs mois. On se hâtera de leur faire lire des auteurs faciles et aimables, pour leur inspirer de bonne heure le goût de cette langue ailée, ἔπεα πτερόεντα, qui monte si haut, et descend avec tant de simplicité et de grâce; plus près de l'idéal que toutes les autres langues parce qu'elle est plus près de la nature. Ils tiendront eux-mêmes, dès qu'ils commenceront à entendre le grec, à se familiariser avec les règles et les principes : s'ils le font parce qu'ils le veulent, et non parce qu'on les y force, ils le feront sans dégoût. Ils ont d'ailleurs, dans les trois langues qu'ils possèdent déjà, la clef des difficultés principales. On verra, à l'user, combien une langue est un puissant secours pour en apprendre une autre; et combien il est sage d'apprendre d'abord une langue moderne, que nous avons à notre portée, et qu'on a le vif plaisir d'employer couramment dans les usages de la vie, au lieu d'aller chercher, dans le lointain des siècles, une langue qui représente une civilisation détruite.

Cela dit, nous commençons par débarrasser nos jeunes gens de la moitié au moins des leçons qu'ils apprennent par cœur. Pas de grammaire à réciter, ni de prosodies, ni de livres didactiques d'aucune sorte : de beaux passages seulement, et pris surtout dans les poëtes. Jamais ils n'apprennent de vers latins ou grecs qu'ils ne les aient auparavant expliqués, et qu'ils ne soient prêts à les traduire. Le professeur indique les plus belles pages dans les auteurs qu'il lit avec eux,

et leur laisse le choix de celles qu'ils veulent confier à leur mémoire. Nous diminuons aussi le nombre des devoirs à faire hors de la classe. Nous voulons laisser aux jeunes gens le temps de penser, et de traiter librement un sujet qu'ils auront choisi.

On sait déjà que nous renonçons aux thèmes d'élégance. Nous faisons deux parts des autres. On continuera, pour une moitié, à les faire dans l'étude, à tête reposée, à l'aide d'un dictionnaire; l'autre moitié s'improvisera dans la classe, avec le secours du maître, et cet exercice sera de beaucoup le plus profitable [1]. Le maître se gardera bien de choisir son texte dans Mme de Sévigné ou dans la Rochefoucauld. Il prendra une bonne traduction d'un des grands auteurs latins ; c'est ce français-là qu'il fera traduire, et au lieu d'un corrigé composé par lui-même, c'est au texte latin qu'il comparera le latin de l'élève[2].

Nous changerons aussi quelque chose au système actuel des versions. La version est un excellent exer-

1. « Outre les devoirs écrits en latin (narrations, discours, thèmes, vers latins), les élèves ont à faire des *extemporalia,* c'est-à-dire à traduire en latin ou en grec, sous la dictée du maître, des morceaux qu'il leur lit en allemand. » Cf. Minssen, *ll.*, p. 22.

2. « C'est la confection et non la correction du devoir qu'il importe au professeur de diriger. Là est la place où se montrera son expérience, son instruction, ainsi que son attachement pour les enfants. Aussitôt la matière dictée, tout le monde se met à l'œuvre. Les élèves n'auront entre les mains, à moins d'une autorisation expresse, ni grammaire ni dictionnaire. C'est du maître que viendront les explications et les renseignements nécessaires. A ce moment, le professeur devient vraiment le dispensateur de la science et le régulateur des esprits. Conduire les élèves jusqu'au point d'où ils doivent apercevoir la solution d'une difficulté et s'arrêter à temps pour leur donner le mérite de la résoudre; lancer toute la classe sur la piste d'une idée ou d'un mot; éloigner d'un geste ou d'un clignement

cice de style : mais, à mon sens, elle n'est que cela. C'est par la lecture des auteurs qu'on apprend une langue, bien plus vite et bien plus sûrement qu'en s'attachant à déchiffrer une page isolée, qu'il faut la plupart du temps deviner comme une énigme. Je n'hésiterais pas à donner pour sujets de version les plus beaux passages expliqués dans la classe. L'élève en connaîtrait déjà le sens ; il lutterait surtout contre la difficulté de bien rendre les détails, et de reproduire l'allure et les beautés de l'original.

Je voudrais que l'explication des auteurs en classe eût un grand et puissant attrait, qu'elle fût attendue par les élèves, commentée ensuite par eux dans leurs récréations et leurs promenades, comme on aime à se rappeler mutuellement les beautés d'une tragédie qu'on a entendue ensemble. Le premier talent du maître serait de bien choisir les auteurs ; on lui en laisserait le soin, en demandant seulement que chacun prît l'avis de ses collègues, parce qu'il faut graduer les difficultés, et mettre d'accord les divers programmes. Il faut aussi tenir compte des âges : les

d'yeux une sottise qui se montre ; faire sortir la bonne réponse attardée sur les lèvres d'un élève intimidé ; interroger tantôt la classe tout entière et tantôt un seul, suivant qu'il s'agit de provoquer une réponse prompte ou une réponse méditée ; encourager le faible en lui ménageant quelque bonne trouvaille juste au moment où son attention allait se ralentir ; réserver sa sévérité pour les forts et accueillir de leur part une mauvaise réponse comme un manquement envers la classe et envers eux-mêmes : voilà le vrai rôle du professeur, et toutes les fois qu'il y sera fidèle, personne, même parmi les derniers, ne sera tenté de se désintéresser du travail commun. Il n'y a pas de chemin si escarpé et si difficile où les enfants ne soient disposés à vous suivre, du moment qu'ils se savent bien conduits et qu'ils sentent le plaisir d'apprendre. — « Ce n'est pas la méthode « française, » pensera peut-être quelque lecteur. Je vous demande pardon : c'était la méthode de Port-Royal. » (Michel Bréal, *Il.*, p. 195.)

enfants sentent tout d'abord la beauté de Virgile; il leur faut quelques années de plus pour comprendre Horace. Même dans Virgile, ils préfèrent l'*Énéide* aux *Églogues* et les *Églogues* aux *Géorgiques*. Ce ne sont pas tout à fait les préférences des hommes dont la raison est mûrie et le goût exercé; mais il convient de s'accommoder aux désirs des enfants, et de prendre tous les moyens de les passionner pour les belles choses. La grande attention des maîtres doit être de faire en sorte qu'un enfant qui n'est point encore capable d'aimer l'étude ne la prenne point en aversion, de peur que l'amertume qu'il y aura d'abord sentie ne le suive dans un âge plus avancé[1].

Surtout, qu'on ne les accoutume pas aux morceaux isolés; qu'on ne les promène pas de sujets en sujets et d'auteurs en auteurs; qu'on évite avec soin de donner aux détails une prépondérance sur l'ensemble. C'est l'inconvénient de tous les petits livres, composés de passages coupés çà et là, les *Selectæ*, les *Excerpta*, les *Conciones*; ces recueils habituent l'esprit à confondre toutes les époques d'une langue, et le style de tous les auteurs. Ils ne donnent aucune idée juste d'une littérature; ils n'inspirent de passion pour aucun livre[2]. Je comprends un recueil de morceaux choisis, quand tous les extraits sont pris dans le même auteur, et quand l'ouvrage original ne

1. « Id imprimis cavere oportebit, ne studia, qui amare nondùm potest, oderit; et amaritudinem semel præceptam, etiam ultrà rudes annos reformidet. » (Quintil., liv. I, chap. I.)

2. « J'enfilay tout d'un trait Virgile en l'*Æneide*, et puis Térence, et puis Plaute, et des comédies italiennes, leurré tousiours par la doulceur du subiect. Si mon précepteur eust esté si fol de rompre ce train, i'estime que ie n'eusse rapporté du collége que la haine des livres, comme faict quasi toute nostre noblesse. » (Montaigne, l. I, chap XXV, p. 235.)

forme pas un tout conçu d'après un plan régulier; par exemple, les *lettres* de Sénèque, qui sont fort inégales et qui traitent chacune un sujet séparé, peuvent fournir la matière d'un petit livre où tout ce qui est le plus remarquable par la force de la pensée ou l'éclat du style se trouverait condensé. Mais il vaut encore mieux, si on le peut, parcourir les lettres elles-mêmes sous la conduite d'un maître expérimenté, qui indique les beaux passages, et donne rapidement quelque idée du reste. Un passage, pour être bien compris et bien senti, a besoin d'être lu à sa place. Quelques centaines de vers pris dans les différents livres de l'*Iliade* ne produiront jamais l'effet de ce grand ensemble, si simple, si bien conduit, où l'action se développe si constamment, et devient, à chaque livre, plus majestueuse et plus saisissante. Ce genre de beauté éclate surtout dans les chefs-d'œuvre de la scène. Vous entendez *Horace;* et les plus beaux passages vous arrachent des cris d'admiration; mais quand le rideau tombe pour la dernière fois, toute cette action est présente à votre esprit dans son unité et dans sa force, et c'est alors seulement que vous sentez la sublimité de l'œuvre[1].

1. Bossuet s'exprime ainsi dans sa *Lettre sur l'éducation du Dauphin.* « Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire les ouvrages des auteurs par parcelles, c'est-à-dire de prendre un livre de l'*Énéide*, par exemple, ou de César séparé des autres. Nous lui avons fait lire chaque ouvrage entier, de suite et comme tout d'une haleine, afin qu'il s'accoutumât peu à peu, non à considérer chaque chose en particulier, mais à découvrir tout d'une vue le but principal d'un ouvrage et l'enchaînement de toutes ses parties : étant certain que chaque endroit ne s'entend jamais clairement et ne paraît avec toute sa beauté qu'à celui qui a regardé tout l'ouvrage comme on regarde un édifice, et en a pris tout le dessein et toute l'idée. » (Éd. Lefèvre, 1836, t. X, p. 6.)

Je prendrai donc un chant de l'*Énéide*[1]; et avant de lire un seul vers, je raconterai Virgile, sa vie, ses œuvres, leur histoire ; je nommerai ses contemporains illustres ; j'esquisserai, dans un rapide tableau, les mœurs de son temps. J'ouvrirai le livre alors, et j'en analyserai les premières pages, m'efforçant de donner de l'attrait à mon analyse, parce qu'avant tout il faut plaire et intéresser. C'est seulement quand l'*Énéide* se sera emparée de tous les esprits, que je permettrai aux meilleurs élèves de me remplacer dans cette tâche. Dès que je rencontrerai des vers d'une beauté plus éclatante, je m'arrêterai là, je les ferai traduire par les élèves, provoquant les efforts de tous pour trouver une traduction moins imparfaite, donnant mon avis, leur permettant, ou plutôt leur demandant de donner aussi le leur, citant les passages analogues des autres poëtes. Je donnerai sur les faits historiques toutes les explications qui peuvent piquer la curiosité ; et dans tout ce travail, lecture, explication, commentaire, je m'attacherai par-dessus tout à allumer dans les esprits la passion des belles œuvres[2].

Je poursuivrai ensuite à grands traits mon ana-

1. Sainte-Beuve a pris ainsi le premier livre de l'*Énéide* en détail et analysé les autres, dans son *Étude sur Virgile*, 1857.

2. Déposition du docteur Hessey, principal de Merchants-Taylors, dans l'enquête de 1862: « Avant de commencer l'explication d'un auteur, le principal consacre une leçon à une sorte d'exposition préliminaire, pendant laquelle les élèves prennent des notes. Elle a pour objet de faire connaître l'histoire de l'écrivain ou de son époque, ou l'intrigue de la pièce, ou les controverses, critiques ou autres, relatives au sujet. Toutefois, ces détails sont donnés en forme de réponses à des questions adressées à divers élèves, afin de soutenir l'attention de la classe. Naturellement, elle a été mise en demeure de se préparer à répondre; mais comme les réponses faites par les enfants sont sou-

lyse, y faisant entrer les plus belles expressions de l'auteur, ou quelques vers entiers quand ils méritent d'être retenus, lisant et traduisant rapidement les plus beaux morceaux, quand ils peuvent être facilement entendus, jusqu'à ce que je trouve de nouveau un de ces passages qui demandent à être étudiés, commentés, traduits, appris par cœur, ou que les élèves, séduits par quelque détail au courant de ma lecture, me demandent eux-mêmes de m'y arrêter avec eux. Si le temps manque, et c'est bien probable, je ne craindrai pas d'employer une traduction bien faite, qu'on lira chez soi entre les classes, et qui rendra à peu près le même service que nos ana-

vent fautives et imparfaites, le principal les corrige et les complète par une exposition d'ensemble.

« Dans une leçon ordinaire, trois ou quatre élèves peut-être sont appelés à expliquer. Toute faute grave qu'ils commettent est corrigée par un autre élève sur l'invitation du maître. Si la question est de nature à exercer l'intelligence et la réflexion, ou à prouver que la leçon a été préparée avec soin, il fait appel à toute la classe. Pendant le cours de l'explication, il exige une traduction exacte, bien qu'élégante et animée, pose des questions et dirige l'attention sur les nuances du sens, des cas, des prépositions ou des autres particules; demande ou donne des éclaircissements sur les affinités d'étymologie, sur les analogies des langues, les idiotismes (soit de l'auteur, soit de la langue dans laquelle il écrit), les allusions historiques, mythologiques, géographiques et autres; provoque des rapprochements avec des passages analogues tirés des auteurs grecs, latins ou anglais, dans lesquels se rencontre un mot ou une construction semblable; remplace souvent la traduction de l'élève par une autre traduction; mentionne les diverses leçons ou corrections du texte, mais fait toujours expliquer la leçon la plus difficile....

« Quand on explique les historiens grecs ou latins, il a grand soin de faire comprendre aux élèves la constitution politique ou le caractère des nations dont on parle.... Il exige des rapprochements entre divers passages, soit du même écrivain, soit de différents écrivains. Dans l'histoire, il cite les auteurs anglais qui ont passé sur le même terrain, et établit des parallèles entre les périodes anciennes et les modernes. »

lyses[1]. Il faudrait des élèves bien mal doués, pour que Virgile ne parvînt pas à les charmer. Ils trouveront toujours qu'on ferme le livre trop tôt. Ils voudront aller plus loin ; ou bien, ils reviendront sur ce qui les aura particulièrement touchés. Le maître dirigera leur goût, et pourtant l'étudiera, pour discerner le caractère et la tournure de leur esprit. « Vous pourriez apprendre ces vers; vous pourriez vous essayer à traduire ce passage. » Je ne crois pas que l'uniformité soit nécessaire ; on avance ensemble dans la lecture du poëme ; mais chacun prend où il lui plaît le sujet plus particulier de son travail. On apporte sa version le lendemain, et d'abord le maître donne son avis sur le choix qu'on a fait. La lecture de la veille communique à cette correction de la version un inté-

1. « Les drames d'Eschyle, de Sophocle et d'Euripide sont aussi intéressants à coup sûr que la plupart des pièces qui se fabriquent aujourd'hui. Presque personne ne les connaît, même dans la société polie. Aristophane, Plaute et Térence étaient des hommes d'esprit; je ne sais pas si nous comptons beaucoup de vaudevillistes qui leur soient supérieurs. Leurs pièces vous paraîtraient vraiment amusantes, si vous les lisiez; mais on ne les lit pas, et pourquoi ? Parce que le collége a jeté une couleur d'ennui sur tout ce qui vient d'Athènes ou de Rome.

« Supposez qu'un professeur intelligent, comme l'Université en compte par mille, ait pour programme d'initier ses élèves au génie des anciens. Il leur lira ou leur fera lire en vingt mois une trentaine de chefs-d'œuvre traduits du grec ou du latin; nous avons des traductions excellentes. Il analysera les passages trop longs, étudiera en détail les morceaux les plus remarquables, se fera réciter de vive voix ou par écrit la substance de chaque leçon. Tous les élèves écouteront avec plaisir, car la matière est variée et intéressante; ils comprendront pourquoi on les enferme dans des salles d'étude, pourquoi on les réunit autour d'une chaire ; ils verront bien clairement qu'il s'agit d'élever leurs esprits au niveau de ce qu'il y a eu de plus grand, par la connaissance générale de l'antiquité. Là, sans effort surhumain, toute une génération saura en deux ans ce que nous n'avons pas appris en huit années. » (Edm. About, *ll.*, p. 353.)

rêt tout particulier. La scène ne se passe plus entre le maître et un seul élève. Tout le monde sait de quoi il s'agit, et se constitue en juge du camp. « L'élève voit ses camarades à l'œuvre; ces procédés de l'intelligence qu'il n'est point capable d'observer directement en lui-même, il n'aura point de peine à les suivre sur son voisin, qui cherche tout haut devant lui. Dix bonnes copies lues en classe ne valent pas la vue immédiate d'un bon esprit qui travaille à découvert. L'ouvrier n'apprend-il pas son métier en regardant travailler son patron et ses compagnons[1]? »

Ainsi l'activité, le mouvement, l'attrait se substituent à la somnolence et à l'ennui. On attend l'heure de la classe; on ne s'y borne plus à écouter, on parle; et quand on écoute, c'est en se préparant à payer soi-même de sa personne. On ne prend plus Virgile ou Cicéron pour un texte de devoir ou pour un corrigé; ce n'est pas une phrase morte qu'on a sous les yeux : c'est un poëme, c'est un discours dont on suit avec charme le développement. La fréquence des examens, la nécessité d'obtenir de bons points pour assurer sa promotion à la fin de l'année, concourent, avec l'attrait des sujets, à inspirer même aux derniers élèves la volonté de travailler. Les réunions libres que forment au dehors les élèves, soit à la bibliothèque, soit dans une salle de conférences mise par le collége à leur disposition, donnent naissance à des travaux que le professeur ne doit pas ignorer, et dont les plus brillants ou les plus solides peuvent être lus dans la classe, pour jeter de la variété et susciter l'émulation[2].

1. Michel Bréal, *ll.*, p. 198.

2. « Le système d'enseignement que la circulaire récente de M. Jules

Aujourd'hui, c'est à l'étude surtout que l'élève travaille, puisque c'est là qu'il fait ses devoirs, et que, dans la classe, il n'a plus qu'à écouter. La classe, quand elle ne se transforme pas en leçon de faculté, comme cela a lieu trop souvent en histoire, en philosophie et même en rhétorique, est surtout consacrée à la dictée des devoirs pour le lendemain et à la correction des devoirs de la veille ; l'élève y est purement passif, c'est moins une classe qu'une inspection : le professeur s'assure qu'on a travaillé. La correction des devoirs n'intéresse jamais que celui qui lit sa copie ; elle n'instruit pas les autres, et n'éveille pas même leur attention. L'explication des auteurs est étouffée par la récitation, la dictée, la correction ; c'est à peine si elle dure quinze ou vingt minutes. Elle devrait être le fond même de la classe ; c'est le seul moment où l'élève travaille réellement sous les yeux de ses condisciples et sous la direction de son maître. « Ce qui doit dominer dans les classes, c'est l'explication », dit Rollin[1]. La nourrir de faits, de réflexions grammaticales, historiques, philologiques,

Simon recommande d'appliquer à l'étude des langues anciennes dans notre enseignement classique est précisément celui qui, depuis longtemps, est mis en pratique dans les gymnases d'Allemagne. La suppression du thème, des vers latins et des versions dictées n'y est donc pas considérée comme aussi déplorable qu'a paru le croire le savant prélat qui a signalé cette innovation « comme la ruine des humanités « et le renversement de la haute éducation intellectuelle en France. » L'introduction successive, dans les gymnases comme dans nos collèges, d'études étrangères autrefois à l'enseignement classique a rendu nécessaire, non la suppression du grec et du latin, mais l'application des méthodes plus expéditives, qui, sans nuire à ces études auxquelles on doit attacher une importance capitale, permettent de donner place à l'enseignement des langues vivantes, etc. » (Hippeau, *ll.*, p. 195.)

1. Rollin, *Traité des Etudes*, éd. Letronne, t. IV, p. 402.

susciter des comparaisons, fournir matière en tous sens à l'activité intellectuelle des élèves, c'est le grand art du maître ; et s'il joint à l'explication des auteurs grecs et latins, des *extemporalia* comme contre-épreuves, et la lecture des auteurs français, cela vaudra un peu mieux, pour former l'esprit des jeunes gens, pour l'éclairer et pour le développer, que la récitation des leçons, la dictée des devoirs, et la correction de quelque thème insipide. Ce temps d'activité qui est si peu de chose dans nos classes, devrait être tout : ce serait la grande réforme[1]. On pourrait même, si on entrait dans cette voie, ajouter utilement, comme je l'ai dit déjà à plusieurs reprises, une heure ou deux de classe pour chaque jour, et retrancher ces deux heures aux études. Ainsi le maître d'étude disparaîtrait, et deviendrait un professeur ; et le professeur lui-même connaîtrait mieux ses élèves, en serait mieux connu, serait à la fois leur professeur et leur tuteur dans le sens anglais. La classe ne serait plus languissante, mais animée par l'émulation et l'effort constant. Nos colléges cesseraient de ressembler aux colléges français du dix-septième siècle, et entreraient dans la voie qui a si bien réussi à l'Allemagne.

Nous n'imiterions pas nos voisins jusqu'au bout ; nous ne sacrifierions pas le talent à l'érudition : nous conserverions dans nos classes une culture plus attentive et plus constante du goût littéraire. Cette recherche du style n'est pas seulement une de nos prétentions : c'est un de nos besoins ; il ne faut pas y renoncer, sous peine d'altérer dans une certaine

1. Michel Bréal, *ll.*, p. 199 *sqq.*

mesure le caractère de notre esprit national. M. Michel Bréal dit quelque part, au milieu de tant d'aperçus ingénieux et quelquefois profonds, que nous nous occupons trop du style. Je n'accepte ce reproche qu'à condition de l'expliquer. On ne saurait, à mon avis, trop s'occuper du style ; mais, en notre qualité de routiniers, suivant depuis des siècles la même ornière, c'est du style en latin que nous nous occupons, aux dépens de la philologie ; et nous négligeons, jusqu'à la seconde, c'est-à-dire pendant six années entières, d'étudier les beautés du style dans les écrivains français, et de nous accoutumer à écrire. C'est pour réagir contre cette singulière tendance de l'ancien esprit universitaire, que je voudrais, comme M. Michel Bréal et toute cette jeune génération de maîtres excellents qui veut sauver, en le vivifiant, l'enseignement classique, renoncer un peu à écrire en latin, pour avoir le temps d'écrire en français[1]; faire des cahiers d'élégance, et des annales du concours un grand feu de joie ; lire désormais du latin dans les grands maîtres de la langue latine ; le lire à sa place, et non pas émietté et découpé dans des *Selectæ;* en lire beaucoup, pour y puiser tout ce qui s'y trouve de sens, de justesse

1. « C'est d'ailleurs un latin bariolé qui n'a ni propriété ni consistance, où Salluste heurte Tacite, où Plaute coudoie Virgile et quelquefois même Ausone. Qu'on s'imagine l'aspect que produirait une page de français formée de fragments de Joinville, de Rabelais, de Montaigne, de Bossuet, de Voltaire, de Chateaubriand, de Victor Hugo. Voilà l'image de notre latin. Il est résulté de cet amas confus une langue spéciale que j'appellerai, si l'on veut, le *latin de collége*, qui ne ressemble à aucun autre, ni à celui des modernes des autres nations, anglais, allemands, italien, ni surtout à celui des anciens. » (Benoist, *Œuvres de Virgile*, éd. Hachette, Intr., p. XXIX.)

d'esprit, de fermeté de principes et de langage ; y chercher le secret de l'art d'écrire dans la langue qui nous est propre, car Tacite nous donne pour écrire en français le même secours que Bossuet; étudier à son tour cette langue française dans son origine, dans son histoire, dans ses principes; en connaître tous les grands monuments, non pas seulement ceux du dix-septième et du dix-huitième siècle; les comparer avec les chefs-d'œuvre anciens et les chefs-d'œuvre contemporains; faire en sorte qu'on soit, même au collége, de son temps et de son pays, et qu'en sortant de la classe de philosophie, on ne franchisse pas, en une minute, l'espace de deux siècles.

Notre langue est très-riche en chéfs-d'œuvre. En lisant nos programmes, on croirait que nous n'en avons pas d'autres, pour la prose, que l'*Histoire universelle* de Bossuet, le *Petit Carême* de Massillon, la *Lettre à l'Académie* de Fénelon, et l'*Histoire de Charles XII*. C'est que la langue française était jusqu'ici reléguée en rhétorique, où elle se trouvait opprimée et étouffée par le discours. A présent, nous suivrons la langue depuis ses origines. Nous arriverons très-rapidement au seizième siècle, dont nous lirons les principaux auteurs avec ce même procédé, d'analyser ce qui languit et d'insister sur ce qui éclate. Nous entrerons alors dans le grand siècle, en discernant, grâce à nos études antérieures, ce qu'il emprunte à ses devanciers ou à la littérature de Rome et d'Athènes, et ce qui lui appartient en propre. Nous ne serons pas plus tenus de connaître tous les auteurs, que de lire tous les vers d'un poëme; mais quand nous négligerons un livre ou un auteur de second ordre, nous saurons pourtant ce qu'il

était et ce qu'il valait. Il y en a bien peu, de ceux qui ont brillé dans leur temps, à qui on ne puisse emprunter une belle page ou quelques beaux vers.

A la façon dont on nous instruit, il dépend de nous de nous persuader que Corneille est le premier qui ait écrit des tragédies, qu'il en a fait tout seul jusqu'à l'arrivée de Racine, et qu'il ne reste plus, après Racine, qu'à attendre, dans le silence complet du théâtre, *Zaïre* et *Mérope*. C'est très-bien de n'étudier que les grandes œuvres, et j'en fais même un précepte formel; mais les œuvres humaines, comme les actions humaines, ont besoin, pour être jugées et comprises, d'être rapprochées de ce qui les entoure. Il faut savoir ce que pensaient et ce que faisaient les contemporains. Corneille et Racine sont les plus grands dans la république des lettres, comme on l'appelle justement; mais il faut au moins jeter les yeux sur le reste de la république, savoir qu'ils ont eu des rivaux, que les ruelles, les académies, les salons et les cafés ont eu leur influence, avant le règne du feuilleton, qui dispose aujourd'hui de la popularité, sinon de la gloire.

C'est un grand spectacle que la vie; c'est un grand charme de comparer, de voir ce que le génie emprunte à l'étude, ce qu'il tire de son propre fonds, ce que devient le même sujet traité par Pradon ou par Racine. La leçon devient plus frappante, quand on peut comparer des égaux : Sophocle et Racine, Plaute ou Térence, et Molière. Quel plaisir pour le professeur et quel ravissement pour les élèves de ressusciter ces grandes luttes, et d'assister par la pensée à l'éclosion du génie! Qu'on ait soin de mettre toujours à leur place les maîtres de la poésie

et de l'éloquence, et de ne pas permettre à l'admiration de s'égarer. Ce danger d'ailleurs n'est pas à craindre; car ils sont là, dans ces récits, entourés de concurrents et de jaloux, comme ils le furent dans la réalité, mais avec l'auréole de gloire que la postérité leur a donnée.

Les sujets de travail naîtront en foule. Il faudra en indiquer souvent, et de nature diverse, pour tenter en quelque sorte le talent. Tantôt on imitera, tantôt on critiquera. Rien n'éteint le talent comme un sujet imposé. En laissant à chacun une certaine liberté de se mouvoir entre plusieurs sujets ou plusieurs genres, on rencontrera plus sûrement les aptitudes, et on verra l'originalité se produire, à la place du convenu. On ne se bornera pas à la littérature; on fera une place à la philologie, à l'histoire de la langue. La grammaire est une belle étude, plutôt philosophique que philologique, et je serais presque tenté de dire ici, si j'avais le temps de m'expliquer, qu'il n'y a pas d'autre grammaire que la grammaire générale, qu'il faut y préparer seulement les élèves pendant la lecture des auteurs, et ne l'enseigner dogmatiquement qu'avec la logique. Mais ce qui appartient essentiellement aux humanités et à l'étude des langues, c'est l'histoire des mots, la recherche de leur origine, et la constatation de l'usage. Il n'y a guère d'étude plus utile; il n'y en a pas de plus attrayante. Elle est bien nécessaire aujourd'hui pour nous sauver de l'invasion des barbares : j'appelle ainsi les vocabulaires bizarres des saints-simoniens et des fourriéristes, les importations anglaises des amateurs du *turf*, la terminologie barbare du régime parlementaire, les termes arabes que nos soldats ont

rapportés d'Afrique [1], et cet argot de coulisses et de mauvais lieu que le demi-monde a fini par introduire dans un certain nombre de journaux et de théâtres. L'Université nous rendrait un grand service, si elle persuadait à nos enfants qu'il y a un style propre aux gens bien élevés, et si elle les accoutumait à s'en servir avec facilité et correction.

Il lui reste beaucoup à faire pour cela. Son premier soin doit être de remettre à leur vraie place l'expression et la pensée. On s'occupe trop exclusivement de l'expression dans nos colléges. On dirait qu'il s'agit surtout de parler, même quand on n'a rien à dire. On cherche d'abord une belle expression, et on court ensuite après une pensée qui la soutienne ou la justifie; nous ne pouvons faire avec une telle méthode que des rhéteurs odieux et ridicules. Toute la rhétorique devrait consister à rendre clairement le mouvement de la pensée, et à le suivre [2]. Quant à la passion, il ne s'agit que de la contenir; elle se fraye une voie malgré nous, et se rit de tous nos préceptes, quand elle est assez forte pour devenir contagieuse. Ceux qui n'ont pas vu les premiers essais de prose française tentés en seconde par de grands garçons de quatorze ou quinze ans, ne sauraient s'i-

1. Ch. Marty-Laveaux, *de l'Enseignement de notre langue*, Paris, 1872, p. 113.

2. « Vous voyez combien l'éducation de nos enfants dans les colléges est ridicule, et combien il est, non-seulement inutile, mais très-nuisible, de les obliger à écrire lorsqu'ils ont la tête tout à fait vide, et qu'on devrait tout au contraire employer un temps aussi précieux et aussi inestimable que celui de la jeunesse, à développer en eux les facultés de l'esprit et la force de la raison, par des entretiens et des raisonnements fréquents. » (Grimm, *Correspondance littéraire*, Paris, 1829, t. I, p. 51.)

maginer combien ces longues années de thèmes et de mot à mot affaiblissent les esprits. L'imagination qui s'éveillait, la grâce native de l'enfant, le tour naturel de son langage, tout a disparu. Nos faiseurs de thèmes et de vers latins ne peuvent pas même écrire une lettre, qu'ils auraient tournée passablement cinq ans auparavant, s'ils avaient eu quelque besoin et quelque occasion de l'écrire. Ce collége est un long sommeil ; je le vois devant moi comme le palais de la belle au bois dormant où les seigneurs, les gardes et le peuple sont rangés dans un bel ordre, et endormis depuis cent ans. Mettons-y la volonté, et nous en ferons l'école de la vie.

Nous ne commettrons donc plus la faute de borner nos élèves à des thèmes et des versions jusqu'en seconde : et je ne sais si nous conserverons la division actuelle qui met les narrations en seconde, et les discours en rhétorique. Il y a des exercices de style qui ne peuvent aisément se ranger sous ces deux mots, par exemple les portraits, les lettres, les essais de critique. Il ne paraît pas bien démontré qu'un discours soit plus difficile qu'une narration, et qu'il y ait utilité à passer de l'un à l'autre. La difficulté est plutôt dans le sujet que dans le genre. Là encore je chercherais, avant tout, la variété et la spontanéité. J'offrirais plusieurs sujets à mes élèves; j'aimerais qu'ils vinssent eux-mêmes m'en proposer un, qui leur agréerait, et c'est celui-là qu'ils traiteraient le moins mal, et qui les exercerait le plus utilement. Il me semble qu'on a un peu abusé du discours. Il a sans difficulté le pas dans nos colléges; les narrations, les dialogues, les dissertations viennent bien loin derrière lui. Cependant, on ne discourt pas tant

que cela dans le monde ; on cause, et l'art de causer ne s'apprend que par la fréquentation des gens d'esprit ; ou bien l'on écrit des lettres d'amitié, des lettres d'affaires ; on expose une théorie scientifique ; on raconte des événements réels ou imaginaires ; mais des discours proprement dits, il n'y a guère que trois sortes d'hommes qui en fassent : les prédicateurs, les avocats et les députés.

Ce qu'on forme surtout en rhétorique, sans le chercher et sans le savoir, ce sont des prédicateurs. On y insère, dans les discours, de grands lieux communs de morale, qui ne sont bien à leur place que dans la chaire sacrée. Je doute que tous ces développements, qui ont l'approbation du professeur, soient de nature à exercer quelque influence sur trois juges de police correctionnelle, ou sur une assemblée d'actionnaires, ou sur une chambre politique. Il arrive quelquefois qu'un jeune député, élu à vingt-cinq ans, et qui, par grâce d'état, se croit sur-le-champ l'égal des vieux parlementaires, débite à la tribune, avec un aplomb imperturbable, de profondes pensées, de grandes maximes de gouvernement, et d'admirables périodes, qui sentent le collége d'où il est sorti trois ans auparavant, et où il a encore des condisciples. La chambre, suivant son tempéramment, sourit ou détourne son attention. Elle ne prête l'oreille qu'à ceux qui apportent des raisons, et qui connaissent une affaire. La première condition aujourd'hui, pour être écouté, c'est d'étudier le fond des choses, et de ne jamais parler pour ne rien dire : cela n'est pas tout à fait la définition de la rhétorique ; et la condition pour être un orateur non-seulement écouté, mais distingué, c'est d'avoir le goût formé par la lecture assidue des

chefs-d'œuvre. Il n'y a plus qu'à se laisser aller après cela, en suivant bien l'ordre de sa pensée, aux chances de l'improvisation. Quant aux grands mouvements qui passionnent les assemblées, tenez pour certain que, si vous les cherchez, vous ne les trouverez jamais. Ne permettez à la passion de se glisser parmi vos raisonnements que quand elle vient sans être appelée, et même, lorsque vous sentez tout à coup qu'elle s'empare de vous, résistez-lui. Si elle est assez forte pour triompher de votre résistance, et pour vous entraîner vous-même, il est probable qu'elle entraînera l'auditoire. Je crois volontiers que les maîtres de l'éloquence parlementaire diraient aux jeunes gens qui montent pour la première fois à la tribune : Oubliez votre rhétorique ; absolument comme mon ancien maître, qui fut depuis mon collègue, M. Rinn, disait à ses élèves, le jour où ils entraient dans sa classe de rhétorique à Louis-le-Grand : Oubliez votre latin de thème. Tâchons cependant, pour bien faire, de donner des enseignements qu'on n'ait pas besoin d'oublier.

C'est l'ancienne Université qui nous a condamnés à tous ces discours. Elle avait ses raisons pour cela. D'abord les prédicateurs, plus en vogue dans ce temps-là qu'aujourd'hui ; et puis, nos pères étaient grands faiseurs de harangues. La cérémonie jouait un grand rôle dans la vie publique, et même dans la vie privée. Au Parlement, tout se faisait et se disait avec pompe ; les gens du roi, les présidents, et même les conseillers, en opinant, se souvenaient de leur rhétorique. On n'installait pas un échevin sans le haranguer ; un méchant seigneur de cinq ou six maisons ne rentrait pas dans son village, que le magis-

ter ne lui fît un discours. On en faisait aussi aux épouses de ces potentats : à madame la Présidente, à madame l'Élue; à plus forte raison à madame la Gouvernante et à madame la Lieutenante générale. Mme de Sévigné est bien plaisante en demandant à sa fille si elle a le talent si nécessaire de garder son sérieux quand on la harangue. C'était, du haut en bas de l'échelle sociale, un perpétuel échange d'éloquence. Tout cela ne brillait pas par le naturel. L'Université parlait le plus souvent en latin : c'était sa langue maternelle. Elle parlait aussi en français. J'en veux donner un échantillon, pour ceux à qui le discours de Thomas, dans *le Malade imaginaire*, ne suffirait pas, et je le choisis parmi les plus célèbres. Quoique un peu suranné, il diffère moins qu'on ne croirait au premier abord des discours qui ont longtemps triomphé dans nos rhétoriques. L'Université ayant été, suivant l'usage, présenter un cierge au roi (Louis XIII), à la reine et au chancelier, la veille de la Chandeleur, le recteur adressa au roi le discours suivant :

« Sire, ce cierge que nous venons offrir à Votre Majesté n'est pas pour vous porter de la lumière, mais pour la recevoir de vous, qui, l'unique et très-agréable soleil de la France, éclairez de vos rayons les parties les plus éloignées de l'Univers. Pour cette raison, nous nous promettons que, comme le ciel vous a fait naître pour, dès votre berceau, étouffer ainsi qu'un Hercule les dragons et les serpents; pour, dès votre enfance, chasser ainsi qu'un Thésée les monstres de votre royaume, et pour, en la fleur de votre âge, étendre bien loin, ainsi qu'un Alexandre, les bornes de votre empire; de même il vous a ré-

servé pour, par la splendeur de votre sagesse, dissiper l'ignorance; par la douce chaleur de votre bienveillance, échauffer et fomenter les beaux esprits; et par la vive influence de votre royale grandeur, rendre plus fleurissante que jamais la fille des rois et la mère des lettres, l'Université de Paris. C'est, Sire, ce dont elle supplie très-humblement Votre Majesté, et de lui faire paraître d'autant plus volontiers les effets de votre bonté, qu'on la croit être exposée à un plus grand péril; à savoir, en ce temps où les jésuites s'efforcent derechef de s'y établir, lesquels ayant déjà opprimé le corps entier de la robe séculière en tous les endroits de votre royaume, ne reste plus que le cœur seul qui vit et respire encore en votre Université de Paris, en laquelle étant une fois établis, ils s'en rendront aussitôt maîtres, comme ils ont fait en tous les autres lieux où ils sont entrés; et par ainsi ne restant plus aucune compagnie en votre Royaume qui enseigne la jeunesse, autre que jésuite, voilà cette grande et célèbre Université suffoquée et abattue; voilà ce corps vénérable qui a rendu tant de bons services à l'Église et à l'État; qui a fourni les peuples de pasteurs, les évêchés de prélats, les cours souveraines de juges et de présidents, le conseil des rois de chanceliers, de gardes des sceaux, de maîtres des requêtes, de conseillers et secrétaires d'État; qui a maintenu l'innocence de l'Église, la pureté des langues, l'intégrité des bonnes lettres, et les franchises et libertés de la France contre tous ceux qui les ont voulu opprimer; bref, qui a toujours été comme une forte bride pour arrêter la violence de toute doctrine nouvelle et étrangère, préjudiciable à l'Église et à l'État : voilà, dis-je, cette grande Uni-

versité ruinée. Ce qui ne peut arriver sans un préjudice notable de l'un et de l'autre, c'est-à-dire de l'Église et de votre État. Ne permettez donc, ô grand roi, que ce beau et riche fleuron de la couronne de France se fane et se ternisse de votre temps. Ne permettez qu'il soit dit que cette grande et célèbre Université, conservée depuis neuf cents ans successivement par tous les rois vos devanciers, comme une pièce du tout nécessaire et essentielle à l'Église et à l'État, soit périe sous le règne de Louis le Juste, Louis le Sage, Louis le Débonnaire, Louis treizième, le roi le plus puissant et le plus grand du monde, Louis treizième qui par sa valeur et par sa sagesse du tout miraculeuse a redonné la vie à tous les autres membres de son État. C'est, Sire, la prière très-humble qu'elle fait ce jourd'hui à Votre Majesté. Et recevant ce cierge de sa main, recevez tout ensemble les arrhes de sa fidélité, le gage de son obéissance, et une protestation très-entière de jurer plutôt sa propre ruine que de manquer au vœu qu'elle lui a fait d'être pour jamais sa très-affectionnée, très-sujette et très-humble servante [1]. »

Le recteur Dossier prononça ce discours le 2 février 1618; et il n'est pas impossible que Pierre Corneille, qui entrait alors au collége des jésuites de Rouen, l'ait connu et admiré. Aujourd'hui nous ne faisons plus de si belles harangues. Nous nous efforçons de parler avec naturel et simplicité. Je veux bien qu'on permette aux rhétoriciens d'écrire quelque discours; mais il sera sage de les exercer de préférence à des compositions d'un genre moins solennel.

1. Jourdain, *Histoire de l'Université*, p. 95.

L'enseignement est ennuyeux : le rendre attrayant; l'écolier est surchargé : lui donner le temps de penser; il est passif avec votre règlement d'outre-tombe : le réveiller, cultiver sa volonté, avoir l'air de la suivre, et la suivre, en effet, quand on le peut sans inconvénients pour lui : telle est la règle que je propose pour renouveler l'enseignement des lettres. Elle est également bonne pour la philosophie et pour l'histoire. Mais je ne veux pas parler ici de la philosophie, qui demanderait tout un livre. Je l'écrirai quelque jour, si Dieu m'en donne le temps. Je hasarderai dès à présent quelques mots sur l'enseignement de l'histoire.

Si nous faisons un tout des quatre classes inférieures, il faut de nécessité y mettre une sorte de vue d'ensemble de l'histoire universelle, et une étude plus étendue de l'histoire de France. C'est l'enseignement des écoles primaires renforcé. En quatrième on reprend avec plus de détail l'histoire ancienne. L'histoire grecque et l'histoire romaine coïncident avec la lecture des auteurs grecs et latins en troisième et en seconde; en rhétorique, on revient sur l'histoire de France, en insistant sur les derniers siècles. Cet ordre est très-naturel. S'attacher à une histoire, avant d'avoir une idée du développement général de l'humanité, c'est s'exposer à n'en pas comprendre le sens, à ne pas mettre les événements et les peuples à leur vraie place. Cette histoire du genre humain, depuis qu'il y a une histoire, doit être faite à grands traits, par grandes périodes, en dédaignant tous les détails, et en ne prenant que les dates solennelles. Si on insiste ensuite, en septième, en sixième et en cinquième, sur l'histoire de France.

c'est qu'il faut de bonne heure connaître et aimer son pays. C'est à mourir de honte, que nous ayons partout des écoles, et qu'un Français ne connaisse ni l'histoire de la France, ni sa conformation, ni ses ressources physiques, ni son organisation politique et administrative. Ce bon commencement, qui fixe dans la mémoire, d'une façon indélébile, la série des grands faits avec leur date, et qui rend bien présent à l'esprit le théâtre des événements, est une préparation excellente pour l'histoire plus détaillée, qui convient mieux à des jeunes gens d'un esprit déjà plus formé, et qui se fait seulement pour ceux qui ont franchi la division inférieure, mais cette fois en insistant sur les époques principales et sur les temps plus rapprochés de nous. La moitié pour le moins du talent d'enseigner l'histoire consiste à distinguer ce qui importe aux gens du monde, c'est-à-dire ce qui concourt aux grands résultats, et ce qu'il faut abandonner aux érudits, comme détails sans conséquences visibles et immédiates. Je veux bien qu'on s'attache de temps à autre à un épisode, quand il est charmant ou très-dramatique, parce que c'est une fête à donner à son auditoire ; mais tomber dans l'érudition proprement dite, charger la mémoire de dates inutiles et de petits faits, c'est aller directement contre le but qu'on doit se proposer dans un collége, et qui se résume ainsi : Faire aimer l'étude ; fournir des matériaux et des méthodes à l'étude. Toute l'histoire est une grande et sérieuse comédie. Si Plaute ou Molière nous donnaient leur secret, nous verrions que la plus belle scène nuit à la perfection de l'ensemble, quand elle ne concourt pas au dénoûment. Le grand Dramaturge, qui gouverne les sociétés hu-

maines, conduit les événements et les enchaîne avec un art infini : toute la poésie et toute la philosophie de l'histoire est dans cet enchaînement, et quand on sait le faire ressortir, on s'empare puissamment de toutes les forces de l'imagination et du raisonnement. C'est là la tâche du maître; c'est en lui un plus grand mérite que l'érudition ou l'éloquence. L'érudition n'est pas à sa place dans une chaire de collége; il faut être érudit, parce qu'il faut toujours avoir plus qu'on ne donne, et parce que l'érudition en histoire est la condition de la sûreté et de la précision; et il est bon aussi d'être éloquent, parce que c'est l'éloquence qui fait jaillir la flamme; mais l'important, le capital, c'est cette vue claire de la marche des événements et le talent de les grouper de manière que le mouvement de l'humanité, s'avançant vers son but à travers les âges, éclate à tous les yeux. L'histoire contient tout : la morale, la politique, l'art, les lettres, la science; elle doit suivre l'homme dans tous ses développements, et montrer comment ils influent l'un sur l'autre. Ces risibles histoires qui racontent la succession des princes, les traités, les batailles, comme si les acteurs de ces événements étaient des marionnettes, et non pas des hommes en chair et en os, ne sont qu'une nomenclature également stérile et fastidieuse. C'est de l'homme tout entier et de la société humaine qu'il s'agit; de l'homme, dis-je, de ses passions, de ses faiblesses, de ses devoirs, surtout de ses devoirs. L'enseignement de l'histoire manque son but, s'il n'est pas l'enseignement le plus splendide et le plus irréfutable de la morale.

Le rapport de MM. Himly et Levasseur nous a fait

connaître comment se font presque partout les classes d'histoire. Le professeur dicte un résumé très-court, qu'on apprend par cœur, non pas mot à mot, mais dans son sens général. Il fait ensuite une leçon comme un professeur de faculté, pendant laquelle les élèves prennent des notes; et enfin, il interroge. Je n'ai rien à dire de ce procédé, qui me paraît assez naturel. Le résumé, la leçon, l'interrogation, tout cela est bon, si tout cela est fait dans un bon esprit, c'est-à-dire dans un esprit très-philosophique. Les deux habiles inspecteurs remarquent, avec beaucoup de sens, que les maîtres les plus éloquents ne sont pas toujours ceux qui font les meilleurs élèves. C'est qu'ils se complaisent dans leur éloquence, et ne la proportionnent pas aux esprits qui les écoutent; c'est aussi qu'entraînés eux-mêmes, ils se donnent un trop grand rôle. Leur rôle véritable n'est pas celui de premier sujet; ils sont surtout les directeurs de la troupe : faire travailler, faire aimer le travail, ramener tous les faits et toutes les études à l'unité. Le professeur qui parle trop n'a que des élèves passifs, c'est-à-dire qu'il ne forme pas d'élèves. De deux choses l'une : ou il tombe dans l'érudition, ou il tourne au pathos. Il ne doit parler que pour rectifier, pour compléter, quelquefois pour donner un modèle d'exposition, surtout pour expliquer le sens et la suite des choses. Les élèves prennent des notes pendant qu'il parle; c'est indispensable. Qu'ils marquent seulement la suite des faits : si leurs notes sont une sorte de sténographie, tout est perdu; l'histoire n'est plus pour eux qu'un exercice de mémoire. La rédaction qu'ils font ensuite doit être leur œuvre propre, et non pas la reproduction des paroles du

maître. Je la voudrais très-courte. C'est une sotte manie de les habituer à couvrir le papier de détails insignifiants. D'abord les détails sont de trop, et ensuite cette rédaction hâtive, quand ce n'est pas la copie même d'un livre, les habitue à ne pas soigner leur style, à ne pas dédaigner les banalités, à ne pas connaître le prix de la précision. J'ai entendu des élèves se dire entre eux, après une composition : Combien as-tu fait de pages? J'en concluais avec assurance que leur maître ne savait pas son métier. J'aime mieux ne demander qu'un résumé très-sobre, et donner à l'élève le temps de faire quelques recherches sur un point sérieux, ou d'écrire, en y mettant toute sa force, un récit dont il choisit lui-même le sujet.

Un défaut qui se rencontre souvent chez des professeurs de talent, c'est de songer surtout à la science, et très-accessoirement à leurs élèves; d'être des savants ou des écrivains plutôt que des professeurs. Il en résulte, entre autres inconvénients, qu'ils dirigent leur enseignement sans se préoccuper de l'enseignement voisin, et que l'élève n'a pas seulement deux professeurs différents, mais deux directions différentes. Il faut d'abord faire son métier, surtout quand c'est le noble métier d'instruire la jeunesse; on ne s'en trouvera pas mal pour soi-même; la peine qu'on se donnera pour éclairer et féconder de jeunes esprits ne sera pas stérile pour le maître. Les conférences pédagogiques auront, je l'espère, pour effet de continuer dans les lycées les traditions de ces anciens colléges où l'élève remplissait toujours la pensée du professeur. On y prendra des mesures d'un commun accord pour que deux enseignements ne puissent pas

se contrarier, pour qu'ils se prêtent au contraire un appui mutuel. Ce sont surtout les professeurs de littérature et ceux d'histoire qui ont besoin de se concerter, parce qu'ils donnent, en réalité, sous deux formes différentes, le même enseignement. L'un, après le récit des événements d'un règne, invoque les témoignages contemporains, rappelle les œuvres principales; et l'autre, en lisant Tite-Live et Tacite, montre la suite des événements, et discute, au besoin, l'authenticité d'un fait. Il est impossible de connaître l'histoire romaine sans avoir lu Tite-Live, ou de lire Tite-Live avec plaisir et profit sans avoir déjà des notions étendues sur l'histoire romaine.

Cette vérité est au moins aussi frappante pour l'histoire de France. Je prends pour exemple le seizième siècle, si plein d'événements, et si grand par le mouvement littéraire. Est-il possible de l'étudier seulement dans ses historiens? Certes, il est plus que hasardé de voir dans Grandgousier, Gargantua et Pantagruel les portraits de Louis XII, François I[er] et Henri II; cependant il faut étudier ces inventions horrifiques pour bien connaître l'histoire d'un temps et d'un pays où Dolet était jeté sur le bûcher, tandis que maître Rabelais multipliait les éditions de son œuvre, et mourait curé de paroisse. Rabelais lui-même, et Marot, et Ronsard, et Montaigne, peut-on les comprendre seulement, si on les isole du temps où ils ont vécu? Quand on lit ces mots dans les *Essais :* « Il ne sera pas mis en chaise pour dire un roolle prescript; il n'est engagé à aulcune cause que parce qu'il l'appreuve; » on croit entendre seulement un précurseur de Descartes; mais quand Montaigne ajoute : « ny ne sera du métier où se vend

à purs deniers comptants la liberté de se pouvoir repentir et recognoistre[1]; » ne sent-on pas le besoin de savoir en quelle année une telle phrase a été écrite? Il en est de même de ce qu'il dit un peu plus haut en parlant de l'éducation d'un gentilhomme : « Il le fault rompre à la peine et aspreté des exercices pour le dresser à la peine et aspreté de la dislocation, de la cholique, du cautère et de la geaule aussi, et de la torture; car de ces dernières icy, encores peult-il estre en prinse, qui regardent les bons, selon le temps, comme les meschants : nous en sommes à l'espreuve; quiconque combat les loix, menace les plus gents de bien d'escourgees et de la chorde[2]. » Et la *Servitude volontaire*, ne dit-elle rien sur l'état de la société au seizième siècle? Et le *Baron de Fœneste?* Et les *Tragiques?*

Le sage justicier est traisné au suplice;
Le mal-faicteur lui faict son procès ; l'injustice
Est principe de droict[3].

Le livre des *Princes* (dans les *Tragiques*) est rempli de vers dignes de Juvénal (il en traduit souvent), de traits à la Tacite, mais trop crus pour qu'on puisse les citer, et qu'il faut avoir lus pour connaître Charles IX et Henri III.

Pour nouveau parement, il porta tout ce jour
Cet habit monstrueux pareil à son amour :
Si qu'au premier abord chacun estoit en peine
S'il voioit un roy femme ou bien un homme reyne[4].

1. Montaigne, liv. I, chap. xxv, p. 202.
2. *Id*, *ib.*, p. 200.
3. *Les Tragiques*, liv. I, éd. Jannet, 1857, p. 38.
4. *Id.*, *ib.*, liv. II, p. 102.

D'Aubigné lui-même a hésité à publier son livre, « de peur de gagner, dit-il, le nom de turbulent et de républicain. » S'il n'y avait pas d'écrivains révoltés, nous n'aurions qu'une des faces de l'histoire.

Les inventeurs de la censure l'ont bien compris. Louis XIV a des historiographes officiels, et il enferme ou bannit quiconque élève trop haut la voix. Saint-Simon qui, à côté de lui, voyait tout et écrivait tout, se défendait de composer ses mémoires comme d'un crime capital ; il prescrivit par son testament de ne les publier qu'un siècle après sa mort. Le roi supprime ainsi une partie de la vérité ; la lumière ne nous vient que par les fissures. Il faut chercher jusqu'au milieu des louanges, un mot échappé, un récit, un aveu qui montre les plaies cachées sous ce faste. Voici un passage de Fénelon, écrit en 1711 ; il est extrait d'un mandement pour des prières : « Bientôt il ne restera plus à nos campagnes désertes de quoi craindre ni la flamme ni le fer de l'ennemi. Ces terres, qui payaient le laboureur de ses peines par de si riches moissons, demeurent hérissées de ronces et d'épines. Les villages tombent ; les troupeaux périssent. Les familles errantes loin de leur ancien héritage, vont sans savoir où elles pourront trouver un asile. Le Seigneur voit ces choses et il les souffre[1]. » Mais Fénelon est suspect : il passe pour un audacieux ; c'était au moins un mécontent. Prenons Mme de Sévigné. L'exemple est bien choisi ; car il faut être au courant non-seulement de l'histoire, mais des anecdotes du temps pour comprendre les fameuses lettres.

1. Fénelon, éd. de Versailles, 1820, t. XVIII, p. 561.

Mme de Sévigné donc, si fort du monde et de la cour, si remplie d'admiration et de tendresse pour le roi, rend compte du procès de Fouquet. A une audience dans la chambre du Conseil, un des juges le salue : le chancelier l'en reprend aigrement[1]. D'Ormesson le traite avec ménagement dans son réquisitoire; il ne conclut qu'au bannissement et à la confiscation des biens : il est disgracié. Neuf juges opinent à la mort; treize au bannissement et à la confiscation : Mme de Sévigné est dans la joie de cette sentence[2]; on instruit le condamné, par des signaux convenus, une sorte de signaux télégraphiques, de cette heureuse nouvelle. Il ne partira pas cependant; il ne quittera pas la France; on aime mieux le garder en prison. On le conduit à Pignerol. Sa mère, sa femme, son frère, son fils sont envoyés en exil; non pas dans la même ville, ce serait trop de clémence. « Gardez-vous bien de rabattre votre joie pour tout ce procédé, dit Mme de Sévigné; la mienne en est augmentée s'il se peut, et me fait bien mieux voir la grandeur de notre victoire[3]. »

C'est presque un lieu commun, dans les cours de littérature, d'accuser Mme de Sévigné de cruauté, pour ce qu'elle dit des supplices tant multipliés en Bretagne, et si atrocement, après une insignifiante révolte. Le récit, à mon avis, est plutôt tragique; il est d'un cœur ému et indigné. « Voulez-vous des nouvelles de Rennes? Il y a cinq mille hommes, car il en est venu encore de Nantes. On a fait une taxe

1. *Lettres de Madame de Sévigné*, Hachette, 1862, t. I, p. 443.
2. *Ib.*, p. 474.
3. *Ib.* p. 476.

de cent mille écus sur les bourgeois, et si on ne les trouve dans les vingt-quatre heures, elle sera doublée, et exigible par les soldats. On a chassé et banni toute une grande rue, et défendu de les recueillir sur peine de la vie, de sorte qu'on voyait tous ces misérables, vieillards, femmes accouchées, enfants, errer en pleurs au sortir de cette ville, sans savoir où aller, sans avoir de nourriture et de quoi se coucher. On roua avant-hier un violon qui avait commencé la danse et la pillerie du papier timbré ; il a été écartelé après sa mort, et ses quatre quartiers exposés aux quatre coins de la ville, comme ceux de Josseran à Aix. Il dit en mourant que c'étaient les fermiers du papier timbré qui lui avaient donné vingt-cinq écus pour commencer la sédition, et jamais on n'a pu en tirer autre chose. On a pris soixante bourgeois ; on commencera demain à pendre. Cette province est un bel exemple pour les autres, et surtout de respecter les gouverneurs et les gouvernantes, de ne leur point dire d'injures, et de ne point jeter des pierres dans leur jardin[1]. » C'est cette dernière phrase, d'une si poignante ironie, qui a valu à Mme de Sévigné une réputation d'insensibilité. Je crois, au contraire, qu'elle était révoltée de ce qui restait de férocité dans nos mœurs ; mais elle ne faisait pas de sermon, ni de livres de morale ; elle écrivait des lettres à sa fille, et ne laissait percer que rarement le fond de sa pensée. Mme de Grignan a été à Marseille, elle a vu les galères. Sa mère lui écrit : « Comment ! des hommes gémir jour et nuit sous la pesanteur de leurs chaînes ! Voilà ce qu'on

1. *Lettres de Madame de Sévigné*, t. IV, p. 206.

ne voit point ici ; on en parle assez ; elles font même quelquefois du bruit ; mais il n'y a rien d'effectif qu'à Marseille[1]. » Cela n'est pas d'un cœur qui approuve tout. « La royauté est établie au delà de ce que vous pouvez imaginer : on ne se lève plus, et on ne regarde plus personne. L'autre jour, une pauvre mère toute en pleurs, qui a perdu le plus joli garçon du monde, demandait sa charge à Sa Majesté : Elle passa ; ensuite, et toute à genoux, cette pauvre Mme de Froulai se traîna à ses pieds, lui demandant avec des cris et des sanglots qu'Elle eût pitié d'elle ; Elle passa sans s'arrêter[2]. » Mme de Sévigné n'est pas plus indulgente pour le clergé. « J'ai tort, ma bonne, en vérité ; c'est moi qui suis hérétique ; j'offense les jésuites, et vous n'attaquez que le baptême : il n'y a pas de comparaison[3]. » On la pressait d'aller chez Mme de Bretonvilliers, qui était plus que bien avec l'archevêque, et chez laquelle se pressaient ceux et celles qui avaient un fils à pousser dans l'église ; elle refusa. Elle parle de ce refus dans une lettre à Mme de Grignan : « Vous me faites souvenir de cette sottise que je répondis pour ne pas aller chez Mme de Bretonvilliers, *que je n'avais qu'un fils*; cela fit trembler vos prélats[4]. » Ailleurs : « Les Minimes de votre Provence ont envoyé une thèse au Roi, où ils le comparent à Dieu ; mais d'une manière où l'on voit clairement que Dieu n'est que la copie[5]. » Elle parle des grâces répandues par le Roi :

1. *Lettres de Madame de Sévigné*, t. II, p. 211.
2. *Ib.*, t. IV, p. 81.
3. *Ib.*, t. VII, p. 8.
4. *Ib.*, t. VI, p. 459.
5. *Ib.*, t. VII, p. 402

« Le Roi fait des libéralités immenses; en vérité, il ne faut point se désespérer : quoiqu'on ne soit pas son valet de chambre, il peut arriver qu'en faisant sa cour, on se trouvera sous ce qu'il jette. Ce qui est certain, c'est que loin de lui tous les services sont perdus : c'était autrefois le contraire [1]. » Elle n'épargne pas les maîtresses : « Je crois qu'on s'en fait un jeu chez *Quantova* (Mme de Montespan). Il est vrai qu'en ce lieu-là, on a une grande attention à ne séparer aucune femme de son mari ni de ses devoirs. On n'aime pas le bruit, si on ne le fait [2]. » — « *Quantova* est une amie déclarée sans aucun soupçon : l'ami le dit ainsi au curé de la paroisse, qui de son côté dit ce qu'il faut, et fait un très-honnête personnage, et ne laisse aucune vérité étouffée. Mais vous savez l'histoire de la méchante paye, et de n'être pas le plus fort. Tout se fait *a viso aperto*, et tout est admis au jeu [3]. » Je veux encore citer un passage, qui regarde l'histoire des métiers, et celle de la justice pénale : « Voici une petite histoire qui s'est passée il y a trois jours. Un pauvre passementier, dans ce faubourg Saint-Marceau, était taxé à dix écus pour un impôt sur les maîtrises. Il ne les avait pas : on le presse et represse; il demande du temps, on lui refuse; on prend son pauvre lit et sa pauvre écuelle. Quand il se vit en cet état, la rage s'empara de son cœur; il coupa la gorge à trois enfants, qui étaient dans sa chambre; sa femme sauva le quatrième et s'enfuit.

1. *Lettres de Madame de Sévigné*, t. VI, p. 187.
2. *Ib.*, t. III, p. 358.
3. *Ib.*, t. III, p. 531.

Le pauvre homme est au Châtelet, il sera pendu dans un ou deux jours[1]. » Voilà le grand siècle. Non; voilà le triste et terrible côté d'un siècle vraiment grand. Je dis que c'est de l'histoire, et que les grands écrivains sont les grands historiens, même quand on censure les livres.

Le roi mort, on ne renonça ni à exiger des louanges, ni à craindre la vérité; mais les louanges ne coulaient plus de source, et la vérité trouvait des complices, jusque dans l'administration. Rollin, dans son *Traité des Études*, a tout un article sur l'art de louer, qui était alors une des grandes parties de la rhétorique. Il y condamne les louanges outrées et trop évidemment contraires à la réalité. « Il est un autre défaut moins choquant en apparence, mais non moins condamnable parce qu'il blesse la religion : c'est d'attribuer aux princes les qualités qui n'appartiennent qu'à Dieu, en les regardant comme les maîtres de la nature, qui en disposent à leur gré, qui changent l'ordre des saisons quand il leur plaît, et leur faisant croire qu'en donnant le titre de ministre, ils en donnent aussi le mérite[2]. » On sent le voisinage des panégyriques de Louis XIV. Rollin cependant ne pousse pas trop loin l'austérité, car il cite comme modèles du genre les louanges prodiguées à Auguste par Horace, et à Louis XIV « par M. Despréaux, digne disciple d'Horace, qui a imité en plusieurs endroits l'habileté de son maître à louer. »

Ce doux siècle n'est plus. Le ciel impitoyable
A placé sur le trône un prince infatigable :

1. *Lettres de Madame de Sévigné*, t. III, p. 534.
2. *Traité des Études*, t. IV (XXVIII des *Œuvres*), p. 387 *sqq*.

Il brave mes douceurs, il est sourd à ma voix;
Tous les jours il m'éveille au bruit de ses exploits[1].

« Voilà, dit Rollin, un modèle parfait. » Il y avait alors quatre censures : celle des censeurs et du directeur de la librairie, nommés par le Chancelier : celle du Parlement, qui poursuivait directement quand il lui plaisait, et n'épargnait pas toujours les ouvrages que la censure avait autorisés; celle de l'archevêque, et celle de la Sorbonne. Le Parlement ne condamnait pas seulement le livre; il poursuivait aussi l'auteur. Dans le procès intenté à Delisle de Sales, l'avocat général demanda contre lui *omnia citra mortem*, c'est-à-dire le carcan, la marque, le fouet, et les galères. L'*Émile*, de J. J. Rousseau, fut persécuté partout, brûlé à Paris et à Genève, interdit même en Hollande. Quand l'auteur fut décrété d'ajournement personnel par le Parlement[2], il voulut rester, affronter Vincennes ou la Bastille. Le prince de Conti l'avertit qu'il y allait peut-être du bûcher. Il n'eut que le temps de s'enfuir. Le courant était la corruption et la faiblesse, mais avec des lois et des exceptions atroces. Le dix-huitième siècle n'en est pas moins le siècle de Voltaire et de l'Encyclopédie. Aussitôt après la mort de Louis XIV, la littérature des pamphlets éclate. Les mémoires, les satires, les révélations foisonnent. La Hollande, l'Angleterre, les imprimeries clandestines en inondent tout le pays en dépit de la police. Dans cette étrange et confuse mêlée, ce sont encore les grandes œuvres qui peignent le mieux ce siècle, et en racontent le plus

1. *Le Lutrin*, IIe chant.
2. Juin 1762.

certainement l'histoire. On a beau condamner au feu ou livrer au pilon des mémoires platement écrits qui n'auraient pas survécu à la passion du moment; on ne triomphe pas des chefs-d'œuvre; c'est par eux que la vérité reste toute-puissante. Les lettres ne sont pas le commentaire de l'histoire: elles en sont le fond.

Autrefois le professeur de littérature était aussi le professeur d'histoire. Cette méthode était conforme à la fameuse théorie sur laquelle nous avons si longtemps vécu et qui trouble encore quelques esprits, de faire de l'enseignement du latin le fond de l'éducation, et d'y rattacher tout le reste à titre d'accessoire. Elle avait pour résultat de n'enseigner l'histoire que par lambeaux, et sous une forme anecdotique et oratoire, qui en donnait l'idée la plus incomplète et la plus fausse. On a regardé, avec raison, comme un excellent progrès, d'avoir un enseignement et des professeurs spéciaux: ils devraient l'être dans toutes les classes; mais il ne faut pas que la séparation aille si loin que les deux enseignements se contredisent, ou même qu'ils s'ignorent mutuellement. Ils doivent sans cesse s'éclairer et s'animer l'un par l'autre, de telle sorte qu'il y ait deux professeurs, et même quelquefois deux méthodes, mais une seule étude.

Ainsi le professeur de lettres replacerait toujours dans son milieu l'œuvre qu'il étudie; et le professeur d'histoire n'omettrait ni les lettres, ni les arts, ni les sciences, lui qui doit surtout se proposer de dérouler le tableau de la civilisation universelle. La progression ou la transformation des idées, des croyances, des lois, des mœurs, les variations apparentes du goût, l'enchaînement des découvertes, la parenté des

œuvres de l'esprit, la lutte incessante contre la matière, parallèle à la lutte des hommes entre eux, c'est là ce qui devrait tenir une place prépondérante dans l'enseignement de l'histoire, qu'on étouffe sous les faits de guerre et de politique. Chaque maître néglige tout ce qu'un autre semble plus spécialement chargé d'enseigner. Il faut compter sur les digressions, sur l'initiation par les voies détournées ! Une matière de vers latins, un discours serviront de véhicules ; que d'élèves n'ont su que de cette façon quelque chose de Dante ou de Milton ! Combien ne sauraient rien d'Aristote, s'ils ne l'avaient fait parler comme précepteur d'Alexandre !

Les considérations sur les beaux-arts surtout me paraissent fâcheusement omises. Entre le lycée de la semaine et le musée du dimanche, nul lien régulier. Sans doute, si le goût littéraire est formé, c'est un fonds solide pour tout le reste : mais faut-il s'en remettre au hasard ? Il y a là de grands noms qu'il serait bon de ne pas admirer sur parole. Croit-on qu'une leçon sur l'art grec au temps de Périclès et de Phidias ne vaille pas quelques détails qu'on omettrait sur la guerre du Péloponnèse ? Et si le récit des croisades laissait quelque place à l'architecture gothique, et celui des guerres d'Italie au tableau de la Renaissance, y verrait-on grand mal ? C'est pourtant sur quoi les professeurs d'histoire glissent le plus volontiers, parce que ce n'est pas l'esprit du cours ; on y prend l'homme dans son agitation, qui passe, et non dans ses créations, qui demeurent.

L'histoire des sciences, non plus, n'apparaît nulle part. L'historien n'en devrait-il pas indiquer les progrès à travers les préjugés, les erreurs, les supersti-

tions, les persécutions, de Pythagore à Newton ou à Lavoisier, en passant par la nécromancie, l'alchimie et l'astrologie judiciaire? Les langues, à force d'empiéter, ont restreint le domaine de l'esprit, et rétréci même le champ de l'imagination.

Nous avons la manie de tout séparer, ce qui aboutit à tout diminuer. Il n'en était pas ainsi avant le règne de l'analyse. Descartes a écrit sur la géométrie, la physique, la médecine; Rousseau sur la botanique et la musique; Voltaire sur toutes choses. Il faut au moins avoir des clartés de tout, des échappées de vue sur l'ensemble. On peut bien, dans les études humaines, séparer les genres, distinguer les aptitudes, choisir son filon; mais c'est l'ensemble qui est ravissant, parce que l'ensemble, c'est l'étude de l'homme. Voilà pourquoi c'est une idée très-juste de comprendre la philosophie dans l'enseignement secondaire; d'en faire comme le résumé et le couronnement de tout cet enseignement. En Angleterre, on n'étudie la philosophie que dans les Universités. Il en était de même autrefois en Allemagne; à présent, on ne sort pas du gymnase sans avoir au moins une idée de cette science qui fournit à toutes les autres leurs principes et leurs méthodes, et dont le caractère essentiel est de substituer la synthèse à l'analyse, et de ramener à l'unité tous les développements en sens divers de l'esprit humain[1].

J'ai dit que je ne parlerais pas de la philosophie,

1. « A partir de leur vingtième année, on devra leur présenter dans leur ensemble les sciences que dans leur enfance ils ont étudiées isolément, afin qu'ils saisissent sous un point de vue général, et les rapports que ces sciences ont entre elles, et la nature de l'être. » (Platon, *la République*, liv. VII, trad. fr., t. X, p. 114.)

qui est, par excellence, l'étude de l'homme [1]. Rabelais appelle cette étude un autre monde; il a raison: c'est un monde; c'est la grande moitié des études humaines. Il s'exprimerait plus justement, en disant que c'est le même monde envisagé de l'autre côté. Après avoir étudié les sciences et les arts, on étudie la pensée et le sentiment, et c'est encore le même sujet d'études sous une nouvelle forme. On sépare trop la philosophie de tout le reste de l'éducation; il n'y a pas une connaissance humaine dont elle ne soit le fondement et le but. Il n'y a pas un professeur, depuis les professeurs des classes élémentaires, qui n'enseigne la philosophie. La grammaire est une partie de la philosophie, comme la littérature, l'histoire, les sciences de raisonnement et les sciences d'analyse. Ce qu'on appelle les parties du discours ne sont que les formes de la pensée; les règles de la langue sont de la logique; les préceptes de l'art poétique et de l'art oratoire sont fondés sur la psychologie. Les axiomes qu'on place à la tête des sciences déductives, et les définitions, tiennent aux plus hauts problèmes de la métaphysique. On les présente d'abord aux enfants comme des vérités qu'il faut accepter sans examen, et auxquelles s'enchaînent toutes les autres. On leur parle du temps et de l'espace; des trois dimensions, de la surface, de la ligne, du point; des principes et de leurs conséquences; de la manière d'observer et de généraliser. Ils acceptent tout cela, sur l'autorité des maîtres, jusqu'à ce qu'on suscite dans leur esprit le besoin de discuter et de vérifier, qui est l'origine de la philosophie. Ils

1. Ci-dessus, p. 371.

reprennent tout alors, avec une attention nouvelle, et ils retrouvent tout, et les rapports de tout : la philosophie n'est pas autre chose que le résumé et l'explication finale. En bonne logique, on devrait commencer par elle; mais l'enfant, comme l'humanité, va d'abord à ce qui est concret. On commence par savoir ce qui est, et, quand la raison a pris des forces, on en cherche le pourquoi. La foi passe avant la critique. L'enseignement de la philosophie, qui termine les études, n'est sérieux et fécond que si le reste de l'enseignement a été dirigé, depuis le premier jour, et à l'insu des enfants, par une pensée philosophique.

Il faudrait que toutes les classes fussent une préparation à la philosophie, et que dans la dernière année des études, on ne fît que montrer ce que toutes les sciences et tous les arts ont de commun, en s'appuyant sur une étude plus approfondie de notre nature humaine et de notre destinée. Tout le monde est d'accord pour déclarer que les grandes vérités morales sont le but, et en quelque sorte l'objet propre de l'éducation; qu'il faut y accoutumer les enfants dès leur plus jeune âge, parce qu'on s'attache fortement à ces doctrines dans ces premières années, par les liens de l'habitude, et par les souvenirs chers et sacrés du foyer domestique; qu'on ne doit jamais renoncer à cet enseignement,

Adeo in teneris consuescere multum est[1];

mais qu'il faut au contraire le renouveler d'année en année, en l'appropriant aux forces croissantes de la

1. Virgile, *Géorgiques*, liv. II, v. 272.

sensibilité et de l'intelligence, jusqu'à ce que l'on puisse, dans l'année de philosophie, l'exposer en corps de doctrines et l'appuyer sur des preuves solides. Ce plan excellent est exécuté avec trop peu de suite dans le cours des différentes classes. Il y a, parmi les livres de philosophie, des chefs-d'œuvre littéraires; on pourrait, et on devrait, même en ne tenant compte que du style, les mettre au nombre des auteurs classiques; on n'en fait rien. On néglige absolument Platon et Aristote. Le *Banquet*, le *Phèdre*, le *Phédon*, et plusieurs autres dialogues, sont d'une poésie, d'une grâce, d'une éloquence vraiment incomparables. C'est tout au plus si nos élèves en connaissent l'existence. Il en est de même d'Aristote qui, dans certains de ses écrits, déploie une force de composition et une majesté de style dont aucun écrivain grec n'a jamais approché. Je citerai par exemple le Ier et le XIIe livre de la *Métaphysique*. Les Romains, nation positive, n'ont pas excellé en philosophie; ils n'ont que Cicéron et Sénèque, et, dans un genre tout différent, Lucrèce. On explique bien, dans les classes, quelques lambeaux de ces trois maîtres; mais des lambeaux, rien de plus, sans que le professeur songe à expliquer la doctrine, à rendre compte de l'œuvre. On ne voit que des détails, la pensée échappe. Aristote, pris ainsi, par fragments, sans commentaire philosophique, n'est qu'un prosateur incorrect, inculte; il devient, dès qu'on sait l'entendre, un écrivain de génie. Que cherche-t-on dans Lucrèce? De beaux vers. Dans Sénèque? De l'esprit; jamais autre chose que des détails. Pas un rhétoricien ne se doute seulement de ce que c'est que l'Académie. Il serait bon d'avoir feuilleté saint Augustin et saint Thomas;

d'avoir lu Montaigne, Charron, Descartes, Pascal, quelques écrits d'Arnauld et de Nicole. Malebranche est un esprit malade, toujours charmant, étincelant parfois, qu'on ne doit pas ignorer, avec lequel il ne faut pas vivre. Dans le dix-septième et le dix-huitième siècle, on étudie plutôt ce qui est inoffensif que ce qui est original et puissant; on cherche Bossuet dans la *Connaissance de Dieu et de soi-même* : il est dans les *Sermons;* et Fénelon dans le *Traité de l'existence de Dieu* : il est dans les *Lettres spirituelles.* On craint Bayle, on redoute Voltaire et Rousseau à l'égal de la peste. On ne fait même pas grâce à Montesquieu. On aime mieux que les jeunes gens les lisent tout seuls, une fois émancipés, ce qui ne manque pas d'arriver l'année suivante. Non-seulement on néglige ou on craint de placer sur la liste des auteurs quelques ouvrages philosophiques, qui sont en même temps des chefs-d'œuvre de littérature, mais, à part quelques lieux communs de morale, que je ne dédaigne pas, on oublie un peu trop la nécessité d'ouvrir les esprits, de leur montrer les rapports des diverses sortes d'études auxquelles on les applique, d'en faire ressortir la conséquence finale. Il semble, en arrivant en philosophie, qu'on commence une étude nouvelle, tandis qu'il ne devrait être question que de compléter et de fortifier des études anciennes. On met d'un côté l'art d'écrire, et on débute par celui-là, et de l'autre, l'art de penser; comme s'il y avait un art d'écrire qui fût autre chose que l'art d'exprimer un sentiment vrai, ou une pensée juste. Aristote, qui fut un grand maître en toutes choses, a écrit une rhétorique, et cette rhétorique est, au fond, un traité de psychologie. L'histoire, sans vues géné-

rales, c'est-à-dire sans philosophie, n'est qu'une nomenclature stérile : entendue comme elle doit l'être, c'est l'école de la vie. C'est la science de l'âme humaine écrite par les siècles. Je veux bien qu'on étudie l'histoire d'un côté, la morale et la politique de l'autre, mais pourvu qu'on n'oublie jamais que ce sont les deux parties d'un grand tout. Les sciences elles-mêmes, sciences de faits, sciences de déduction, s'appuient à chaque pas sur la philosophie; elles la supposent, elles y conduisent; et c'est pour cela que M. Cournot a pu dire que la théorie des sciences fait partie des humanités. Les démonstrations qu'on accumule pendant une année, quelle qu'en soit la force, ne suffisent pas pour créer des convictions durables. Je n'ai jamais exposé les preuves de l'existence de Dieu, lorsque j'étais professeur de philosophie, sans me dire qu'une telle démonstration peut se résumer en quelques jours, mais qu'il fallait mettre dix ans à la faire.

J'en dis autant des preuves de la spiritualité de l'âme, de son immortalité, de la démonstration de la liberté humaine et des principales règles de la morale. Ce qu'on appelle, dans les colléges, la philosophie, ne peut être l'exposition approfondie d'un système. Un professeur qui, par exemple, se donnerait la tâche d'initier ses élèves à la philosophie de Kant, et ne leur apprendrait rien au delà, ne remplirait pas le devoir imposé à un professeur de philosophie élémentaire. On attend de lui qu'il inspire aux jeunes gens le goût de la science, qu'il leur en fasse connaître la méthode et les sources, et qu'en même temps, il leur démontre les principales vérités philosophiques sur lesquelles reposent notre civilisa-

tion et nos lois. Quant aux systèmes, il doit en parler aussi, mais plutôt en historien qu'en philosophe, pour en indiquer le caractère général, les conséquences et la filiation, laissant à ceux de ses élèves qui se sentiront attirés vers ce genre d'études, après être sortis du collége, le soin de recourir aux ouvrages où les maîtres de chaque école ont exposé et développé leurs doctrines. La philosophie élémentaire ainsi entendue, et il est impossible de l'entendre autrement, n'est que le résumé, sous la forme d'idées générales, de tout ce qu'on a appris jusque-là. Si les idées émises par le professeur de philosophie sont nouvelles pour ceux qui l'entendent, il est probable qu'ils ne les comprendront pas, et il est certain qu'il n'y prendront aucun intérêt. Étudier les phénomènes de l'âme en vingt ou trente leçons, démontrer la spiritualité de l'âme ou l'existence de Dieu en quelques heures, ce sont des entreprises vraiment puériles, à moins qu'on n'ait affaire à des esprits accoutumés peu à peu, pendant une suite de plusieurs années, à réfléchir sur nos penchants, sur les voies que suivent nos pensées dans leur développement et sur les trois ou quatre grandes idées qui dominent les systèmes, et servent de fondement à la société humaine. La philosophie, au collége, est le complément de toute l'instruction et de toute l'éducation que le collége a donnée auparavant, inséparablement liée à tout le reste des études, recevant d'elles la plus notable partie de sa force, et leur en donnant à son tour une très-grande par les liens qu'elle établit entre tant de connaissances diverses, et par l'habitude qu'elle donne de rapporter toutes choses aux premiers et immuables principes.

Ce lien étroit et nécessaire éclate surtout quand on arrive à la morale. Conçoit-on un professeur de morale, dont la morale différerait de celle que les enfants ont apprise dans la maison paternelle et dans leurs rapports avec tous leurs autres maîtres? Sa tâche est de démontrer combien le fondement de la morale est solide, d'énumérer les diverses sortes de devoirs, d'en faire ressortir la nécessité, l'utilité, la beauté; de nous apprendre comment le sacrifice même peut avoir de la douceur. Mais on peut affirmer que toute l'œuvre de l'éducation a échoué, si dans cette austère et noble étude, les jeunes gens ne retrouvent pas les paroles qu'on a murmurées à leur oreille quand leur intelligence s'éveillait, les sentiments qu'on leur a inspirés quand leur âme était comme une cire molle entre les mains de leurs parents et de leurs maîtres. Il faut que chacune des vérités qu'on leur expose soit attendue par eux; qu'ils entendent avec reconnaissance la démonstration de ce qu'ils ont l'habitude de pratiquer, et le besoin de croire. Ce n'est pas une foi nouvelle qu'on leur inculque; c'est la même foi, raisonnée, fortifiée, doublement invincible par l'ancien attachement et par la démonstration nouvelle. A mesure que le maître analyse le cœur humain, cherche dans la raison les principes que Dieu y a déposés pour servir de règle à la volonté, et en déroule les applications principales, cet enseignement sévère qui ne s'appuie que sur les faits et sur les axiomes, et ne procède que par les voies scientifiques, ravive en eux la mémoire de cette suite de beaux exemples et de nobles maximes, puisées, pendant les premières années de collége, dans ce que l'histoire a de plus grand, et

dans ce que les hommes ont écrit de plus parfait. Les lettres, après cette étude, deviennent plus attrayantes et plus chères; l'histoire prend un plus grand aspect; tous les efforts de l'esprit, quelque borné qu'en puisse être le terme immédiat, laissent entrevoir par delà les conclusions mêmes de la destinée humaine; la philosophie, au lieu d'être une science parmi les sciences, ou une branche de la littérature, prend sa véritable place et sa véritable grandeur, en montrant que le sentiment, la pensée et l'action, l'individu et la race, le mouvement des sociétés et celui du monde physique; divisés dans notre esprit qui ne procède que par analyse et accommode tout à sa faiblesse, sont unis dans une synthèse magnifique par l'identité de l'origine, de la loi et de la fin dernière.

Platon dit que la foule ne voit que les faits, et n'étudie que les vérités secondes, tandis que nous devons aspirer sans cesse à l'absolu. Nous ressemblons, dit-il, à des hommes enchaînés au fond d'une caverne depuis l'instant de leur naissance; garrottés et immobiles, ils ne savent pas d'où vient le faible jour qui leur luit; et quand, l'œil fixé sur le fond de la caverne, ils voient s'y dessiner les ombres indistinctes des objets qui passent au-dessus de leur tête, ils appellent ce crépuscule le jour, et ces vaines ombres, des réalités. Alors, si quelqu'un parmi eux, se dégageant de ses liens, et s'élevant jusqu'à l'entrée de la caverne, découvre enfin la vraie lumière du ciel, et le monde, et la nature et la vie, ceux qui restent paisiblement enchaînés, et qui chérissent leur prison qui est à leurs yeux le monde, traitent ses récits de mensonges et sa sagesse de folie. C'est

pourtant en nous attachant aux principes et à l'idéal que nous pouvons comprendre le véritable sens de la science et de la vie. Les études seraient incomplètes sans cette vue d'ensemble ; elles ne nous donneraient, ni tout le plaisir qu'elles comportent, ni toute la force qu'elles peuvent créer en nous. En un mot, c'est par la philosophie que, suivant l'aimable expression de Platon, l'homme sent croître ses ailes pour s'élever du monde des sens, périssable et passager, au monde des idées éternelles.

J'arrête ici mes réflexions, parce que je ne puis songer à parcourir tout le programme, et qu'il ne s'agit pas de tracer des règles pour chaque étude, mais d'arracher nos enfants à un système qui les fatigue dans leur corps, les affadit dans leur esprit, les affaiblit dans leur volonté, les prépare pour une société qui n'est plus, et les livre à notre temps agité et à nos mœurs démocratiques, sans les avoir armés pour la bataille de la vie. Il faut dresser l'inventaire des idées et des besoins de notre époque, et voir si tout est suffisamment représenté, si rien n'est superflu dans l'instruction de notre jeunesse. On a jeté sur elle un charme qu'il faut rompre. Elle ne fait qu'écouter, il faut qu'elle parle. On lui impose l'étude, il faut qu'elle l'aime. On surcharge sa mémoire, il faut redresser son jugement et forger son âme. On jette dans le même moule une génération entière ; il faut respecter, aimer et développer l'originalité.

J'ai commencé ce livre pendant que je dirigeais le ministère ; je l'ai achevé, en octobre 1873, au milieu de préoccupations étranges. La pensée de faire peut-être quelque bien à mon pays, et ma vieille passion pour les lettres et la jeunesse, me soutenaient. J'aurai

au moins donné à penser. Beaucoup de choses sont pour moi-même à l'étude ; j'indique des solutions que je ne voudrais pas voir appliquer sans un long et scrupuleux examen. La France est à refaire par l'éducation. Je demande à Dieu de nous donner d'abord pour cela la paix, la liberté et la conscience de ce qui nous manque. Pour du courage, nous en avons !

FIN.

CIRCULAIRE

A MM. LES PROVISEURS SUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Paris, le 27 septembre 1872.

MONSIEUR LE PROVISEUR,

Beaucoup de personnes me demandent de faire, en une fois, dans l'Université, de grandes réformes. Je résiste à leurs prières et à mes désirs, parce qu'en matière d'enseignement, il vaut mieux procéder par des améliorations successives. C'est là surtout qu'il faut agir à coup sûr, et qu'il n'est pas permis de risquer des expériences. Nos enfants verront d'assez grands changements dans le monde; accoutumons-les, du moins, pendant leurs premières années, à aimer ce qui dure. Je voudrais d'ailleurs, si cela était possible, que chaque réforme me fût demandée par ceux qui ont passé leur vie à réfléchir sur l'enseignement et à le pratiquer ; qu'elle sortît de l'expérience commune, au lieu d'être imposée par une volonté unique. Vous savez, Monsieur le Proviseur, que je ne puis modifier les programmes d'examen de ma propre autorité, et que le Conseil supérieur est seul compétent pour le faire. Nous devons donc nous résigner à marcher lentement, à consolider dans ses parties essentielles l'établissement que nous avons entre les mains, à l'améliorer peu à peu ; et il faut renoncer à la gloire de le transformer d'un seul coup.

J'ai fait, il y a un an, quelques règlements indispensables, sur la gymnastique, les langues vivantes, l'histoire et la géographie. Je puis dire que tous les membres du corps enseignant et tous les pères de famille étaient unanimes pour les réclamer. Jamais nécessité ne fut plus évidente, ni plus reconnue. Je ne pouvais donc pas hésiter à les prescrire, et nul n'a hésité à me suivre dans la voie que je venais d'ouvrir. Nous irons un peu plus loin cette année. Mon but, dans la présente circulaire, est de compléter ces améliorations déjà établies, de faire, à côté d'elles, les modifications qu'elles nécessitent, et enfin de mettre à l'étude, pour un temps qui ne saurait être éloigné, des réformes plus décisives.

1° *Réunions périodiques des professeurs.*

Il sera nécessaire aux professeurs de se concerter, soit pour l'application des mesures que je viens de rappeler, soit pour l'étude des plans de réforme que vous me transmettrez, en leur nom, à la fin de l'année scolaire. En conséquence, vous les réunirez tous une fois par mois sous votre présidence. Le nombre des maîtres étant trop considérable dans la plupart des lycées pour que les questions puissent être utilement débattues dans une réunion commune, vous recevrez successivement les professeurs de sciences et les professeurs de lettres ; vous pourrez même, d'accord avec M. le Recteur, diviser en plusieurs groupes les professeurs de lettres et d'humanités. Il sera tenu de chaque séance un procès-verbal, qui devra être lu et approuvé à la séance suivante, et signé de vous et du secrétaire de l'assemblée. Le secrétaire sera élu, au commencement de la première séance, pour la durée d'un an, à la majorité relative des membres présents. En votre absence, le censeur présidera. Les procès-verbaux resteront déposés dans la salle du Conseil et pourront être consultés par tous les professeurs du lycée, par les Inspecteurs généraux, le Recteur et les Inspecteurs de l'académie.

Vous voudrez bien, Monsieur le Proviseur, faire en sorte que tous les professeurs aient été réunis en assemblée géné-

rale ou par groupes dans la quinzaine qui suivra le jour de la rentrée des classes. Dans ces premières réunions, vous leur donnerez communication de la présente lettre, et vous délibérerez ensemble sur les détails d'exécution que je n'aurai pas prévus, ou que j'aurai volontairement remis à la décision de l'assemblée des professeurs. Je désire marquer seulement les règles générales, nécessaires à l'unité de l'enseignement, et laisser chacun libre de choisir sa méthode, ses livres de classe, et même de faire son règlement particulier, à la seule condition d'en rendre compte à ses collègues et d'obtenir leur approbation. Chacun exposera, à son tour, la situation morale et matérielle de sa classe, et donnera son avis sur les réformes à introduire. Ces réunions auront donc, cette année, un intérêt particulier, et j'ai le ferme espoir qu'il en sortira des enseignements très-précieux pour la pédagogie. S'il se présentait un cas difficile, vous en référeriez à M. le Recteur.

A la date du 25 octobre, sans autre délai, vous m'adresserez, par l'intermédiaire du Recteur, un rapport sur ces premières réunions, et vous me ferez connaître les mesures délibérées en commun pour l'exécution de mes ordres. Ce rapport répondra à toutes les parties de cette lettre, paragraphe par paragraphe. Vous m'en adresserez un second, à la date du 25 juillet 1873, qui contiendra le résumé du travail de toute l'année. Enfin, à la distribution des prix, vous lirez au public un rapport sur les progrès de l'enseignement, dans lequel vous insisterez particulièrement sur les langues vivantes, la géographie et la gymnastique. Ce rapport me sera transmis immédiatement, et je vous ferai connaître les observations auxquelles il aura donné lieu.

L'assemblée des professeurs formera dans son sein, à la première séance, par voie d'élection et à la majorité absolue des suffrages, un Conseil composé de huit membres pour les lycées qui ne comptent pas plus de 20 professeurs, de 10 membres pour ceux qui en comptent plus de 30, et de 12 membres pour ceux qui en comptent plus de 35. Ce Conseil sera présidé par vous, et, en votre absence, par le doyen d'âge. Il exercera, sans préjudice des lois et règlements, des fonctions analogues à celles du Conseil de l'ordre des avocats, soit pour

la discipline, soit pour la protection des intérêts collectifs ou individuels. L'institution des réunions mensuelles et du Conseil n'imposera aux professeurs qu'un léger accroissement d'occupations pour un très-grand avantage. Elle aura pour résultat de resserrer les liens qui les unissent, et d'augmenter leur influence, leur sécurité et leur dignité. Nos établissements auront ainsi une vie propre, une histoire, des traditions.

2° *Gymnastique.*

Mon intention formelle, vous le savez, est que la gymnastique soit enseignée dans tous les établissements et rendue obligatoire pour tous les élèves. Vous voudrez bien me rendre compte des dimensions du préau et de la salle consacrés à cet enseignement, et du nombre d'engins de toutes sortes, trapèzes, haltères, etc., que vous possédez. Je n'attache pas une importance exagérée à ce matériel, et je vous engage même à éviter, autant que possible, les exercices qui peuvent occasionner des accidents. Le pas gymnastique, la course, les divers mouvements du corps exécutés méthodiquement, l'emploi des haltères, suffisent pour développer la force et l'agilité des élèves. Il ne fraudrait donc pas me dire, comme on l'a fait dans plusieurs lycées, qu'il est impossible d'exercer tous les élèves, faute d'espace suffisant. A défaut de préau couvert et de gymnase régulièrement construit, les cours de récréation peuvent servir d'école de gymnastique. En cela, comme en beaucoup de choses, tout dépend de l'habileté et du zèle du professeur.

L'École normale de gymnastique de *la Faisanderie*, établissement relevant du Ministère de la guerre, a fourni jusqu'ici des maîtres expérimentés. J'ai nommé, en outre, une Commission devant laquelle les professeurs de gymnastique peuvent subir un examen à l'effet d'obtenir un brevet spécial. Il y a eu dernièrement, à Paris, un concours qui a donné d'excellents résultats. Le programme de cet examen a été dressé par la Commission, qui a voulu que les épreuves fussent non-seulement pratiques, mais encore théoriques ; les aspirants doi-

vent posséder quelques notions médicales et se rendre compte de l'effet de chaque mouvement sur les muscles et les organes du corps. Nous ne tarderons donc pas à avoir de bons maîtres, et en grand nombre, pour toutes les écoles.

Dans certains lycées, on a pris l'habitude, pour ne pas allonger démesurément la distribution des prix, de décerner, la veille et en quelque sorte à huis clos, les prix de gymnastique. J'entends que ces prix soient proclamés avec les autres et qu'on n'omette rien pour les rendre désirables. Je vous saurai gré, Monsieur le Proviseur, de tous les efforts que vous ferez pour donner à cette branche d'enseignement, si longtemps négligée, une importance proportionnée aux services qu'elle est appelée à rendre.

3° *Exercices militaires, Équitation, Escrime, Natation.*

A la gymnastique se rattachent étroitement les exercices militaires : il faut qu'à dix-huit ans un jeune homme élevé par nous fasse l'exercice avec la précision d'un vétéran.

Nous avons été devancés par la plupart des pays voisins : en Suisse, par les écoles de Cadets ; en Angleterre, par l'usage répandu, dans un grand nombre d'écoles, de consacrer aux exercices militaires une partie notable de la journée. Les familles ne nous pardonneraient point de ne pas mettre leurs enfants à même de profiter des dispositions de l'article 41 de la nouvelle loi militaire.

J'ai pu, grâce au concours de M. le Ministre de la guerre, fournir des fusils à la plupart de nos lycées. Je recommande, pour la première division, l'achat de tubes Lasserre. On peut en avoir 50 pour la somme de 75 francs. Ces tubes, adaptés au fusil Chassepot ou au fusil Snider, permettent de s'exercer au tir dans l'intérieur de l'établissement, sans aucun des inconvénients qu'entraînerait l'usage des balles métalliques. On s'en sert dans les casernes avec grand profit. L'exercice proprement dit, le maniement même du fusil s'apprennent en fort peu de temps ; mais il faut une longue habitude pour devenir habile tireur. Cet exercice charmera nos jeunes gens ; il est

nécessaire qu'ils prennent plaisir à la gymnastique, au tir, à l'équitation ; notre plus grand succès sera de leur en donner le goût. Vous penserez, comme moi, que les exercices intellectuels y gagneront, et que rien n'est plus favorable au développement de l'esprit, qu'un corps alerte et dispos, et des habitudes viriles.

M. le Ministre de la guerre a bien voulu me permettre de recourir aux officiers de cavalerie, dans les villes de garnison, pour enseigner gratuitement, ou à peu près, l'équitation. La France n'a pas été, jusqu'ici, fort bien partagée sous ce rapport. Quelques paysans, quelques fils de famille savent monter à cheval. Les fils d'ouvriers et de bourgeois, qui forment une partie si considérable de la population, ne sont jamais entrés dans un manége, ce qui rend les accidents fréquents et le recrutement de la cavalerie difficile. L'agriculture même souffrait de cette négligence; et nos jeunes gens y perdaient un genre d'exercice agréable et fortifiant.

Je n'ai rien de particulier à prescrire sur l'escrime et la natation, si propres à fortifier, à assouplir le corps, et qui ne sont pas sans influence sur le caractère. Une place importante leur appartient dans l'éducation physique. Votre rapport du mois d'octobre contiendra des renseignements détaillés sur la manière dont vous entendez ces exercices, et sur le nombre des élèves qui y prennent part.

4° *Promenades.*

Les longues promenades, et surtout les promenades topographiques dont je vous parlerai encore tout à l'heure à l'occasion des cours de géographie, sont le complément nécessaire des exercices du corps. La marche, qui est essentiellement hygiénique, peut être associée avec avantage à l'instruction des élèves; on peut, suivant le pays et le climat, faire de l'herborisation, visiter un vieux château, des ruines importantes, un ancien champ de bataille, une collection d'objets d'art, une usine. En tout cas, on peut faire de la topographie, s'habituer ainsi à la lecture et à l'usage des cartes. M. le capi-

taine Baldy, à Nice, a bien voulu seconder les efforts de mon Administration, en indiquant d'abord aux élèves, sur une carte, le chemin qu'ils allaient suivre, en le parcourant avec eux, la carte à la main, et en leur donnant sur place toutes les explications qui intéressent l'histoire, la science et l'industrie. Vous jugerez s'il ne serait pas utile d'instituer, pour chaque année, trois ou quatre grandes promenades qui dureraient une ou deux heures de plus que les promenades ordinaires, et seraient pour nos enfants une source d'instruction et de plaisir. Ne craignez pas de multiplier les détails à cet égard dans votre rapport. L'éducation physique est encore à créer en France, et je vous supplie de m'y aider. Je lirai moi-même les rapports de tous les proviseurs; et je préférerai cette occupation à toutes les autres, car je vois là un service à rendre aux familles et au pays.

Les éducateurs de la Suisse et de plusieurs autres pays de l'Europe ont, dès longtemps, tiré parti de ce moyen d'instruire les jeunes gens; c'est une pratique qui peut être améliorée encore et plus étroitement liée aux études. Apprenons à nos élèves à beaucoup voir, et à bien voir. Établissons des rapports nouveaux entre le développement du corps et celui de l'esprit, sans les sacrifier imprudemment l'un à l'autre.

5° *Leçons d'hygiène.*

Je vous ai adressé, l'année dernière, un programme de six leçons d'hygiène, rédigé, à ma demande, par l'Académie de médecine. L'hygiène est mal connue et mal pratiquée en France. Cependant, un exercice réglé, des vêtements bien choisis et habilement modifiés suivant les climats et les saisons, une grande propreté sur la personne et dans les habitations, une nourriture appropriée au tempérament, à l'âge, aux occupations, une bonne orientation et une bonne ventilation de la maison, peuvent donner à la race une force et une santé toutes nouvelles. Six leçons ne feront pas de nos enfants de savants médecins: elles suffiront pour les avertir. Partout où mes instructions ont été suivies à cet égard, les médecins ont

trouvé un auditoire attentif. Tous les rapports ne me sont pas encore parvenus. Je désire ne pas avoir lieu d'adresser des lettres de rappel. Quelques médecins me sont dès à présent signalés comme ayant fait des cours excellents. Je me propose, lorsque les résultats me seront complètement connus, de témoigner aux plus méritants ma reconnaissance et celle de l'Université.

6° *Enseignement des langues vivantes.*

J'ai décidé, depuis longtemps, que tous les élèves, en entrant au lycée, étudieraient une langue vivante, l'anglais ou l'allemand, au choix des familles, mais l'une des deux obligatoirement; qu'il y aurait, dès la première année, deux leçons de langues vivantes par semaine; que ces leçons seraient données aux heures régulières des classes, c'est-à-dire à la place d'une leçon de latin; que les compositions en anglais ou en allemand seraient aussi nombreuses et compteraient pour autant de *points* que les autres; qu'elles donneraient les mêmes droits pour l'inscription au tableau d'honneur et pour la Saint-Charlemagne dans les lycées où cette dernière institution est établie, et que cet enseignement serait poursuivi, dans ces conditions, pendant toute la durée des études. Je vous ai en même temps chargé de faire connaître aux élèves qu'une épreuve spéciale roulant sur les langues vivantes serait ajoutée au programme du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences; que je n'avais pas l'autorité suffisante pour l'y inscrire, mais que j'en demanderais l'autorisation au Conseil supérieur, avec la certitude de l'obtenir. On m'a demandé de divers côtés de limiter à une heure et demie la classe de langues vivantes : vous en serez juge. C'est une question que vous déciderez, après délibération, en assemblée des professeurs. Vous tiendrez la main à ce que, pour le prix de récitation à haute voix, les épreuves portent alternativement sur un morceau de langue française et sur un morceau allemand ou anglais. Vous veillerez aussi à ce que les élèves, après un temps que vous déterminerez en Conseil, mais qui devra être

fort court, ne se servent plus, pendant la durée des classes de langues vivantes, que de l'anglais ou de l'allemand, dans leurs communications entre eux et avec leurs maîtres. Il ne s'agit pas seulement de lire les langues étrangères : il faut être en état de soutenir une conversation, et, pour cela, il importe d'en contracter l'habitude dès l'enfance. Je vous recommande cette règle de la façon la plus formelle, et je veux lire, dans votre rapport du mois d'octobre, la déclaration que vous vous êtes conformé à mes instructions sur ce point. J'ai résolu que tous nos élèves, en sortant de nos mains, parleraient couramment une langue vivante : c'est un service que nous aurons rendu ensemble à notre pays. Tout le monde doit me donner son concours le plus énergique pour y parvenir. Tenez pour certain que, de mon côté, je prendrai toutes les mesures nécessaires au bon recrutement du personnel.

Il peut ne pas être inutile d'ajouter que les professeurs de langues vivantes, munis d'une nomination définitive, feront partie de la réunion des professeurs. Je n'aurai pas de cesse que je ne leur aie assuré une position identique à celle de leurs collègues; et je m'occupe, dès ce moment, de préparer, à l'École normale supérieure, une section des langues vivantes. C'est une honte que la France soit aussi arriérée pour ce genre d'études ; on ne comprendra plus cette ignorance dans quelques années d'ici, et ce sera notre honneur, à vous et à moi, qu'on ne puisse plus la comprendre.

7° *Histoire et Géographie.*

Pour l'histoire et la géographie, je m'en réfère aux instructions que je vous ai adressées les 10 octobre et 13 décembre 1871.

Dans un grand nombre de lycées et de colléges, l'enseignement de la géographie n'a pas encore pu être organisé, ou ne l'est que d'une manière très-incomplète. La principale cause de ces lenteurs est l'absence de programmes. Les anciens programmes sont incompatibles avec les réformes récentes ; les nouveaux ne peuvent avoir aucun caractère officiel, la

Commission de géographie ne m'ayant remis et n'ayant pu me remettre que des projets, pour l'application définitive desquels il me faut le concours du Conseil supérieur. Mais, comme ce Conseil n'a pu être jusqu'ici constitué, et qu'il y a cependant nécessité absolue de faire savoir, avant la rentrée, quelles matières les professeurs doivent enseigner, surtout dans chacune des classes nouvellement créées, je vous autorise, Monsieur le Proviseur, à appliquer, à partir du mois d'octobre 1872, les projets de programmes pour l'enseignement dans les lycées et collèges, tels qu'ils ont été rédigés par la Commission de géographie[1]; et je remets à une instruction spéciale le détail des diverses mesures que vous aurez à prendre à ce sujet. L'application provisoire de ces programmes permettra d'en éprouver la valeur, et nous fournira peut-être quelques lumières nouvelles, avant que le Conseil ait à les ratifier.

En attendant que la carte de France, préparée par la Commission de géographie, soit prête, j'ai distribué un assez grand nombre de globes terrestres, de cartes murales, d'atlas, etc. Faites-moi connaître les besoins de l'établissement que vous dirigez, et soyez assuré que je ne négligerai rien de ce qui me sera possible pour faciliter vos efforts.

Plusieurs compagnies de chemins de fer ont fait peindre, dans les salles d'attente, des cartes gigantesques, sur lesquelles l'œil suit avec la plus grande facilité des parcours très-étendus. Ce système de cartes peintes sur les murs a été employé dans plusieurs de nos établissements. M. Zévort, recteur de l'Académie de Bordeaux, l'a généralisé et s'en loue extrêmement. Je ne veux rien prescrire; mais je vous enverrai un rapport qu'il prépare en ce moment et sur lequel j'appelle votre attention. Cartes peintes, cartes collées sur des toiles, atlas, globes, cartes planes ou en relief, vous choisirez le système qui vous paraîtra le plus utile; mais vous avez le devoir impérieux de donner à tous vos élèves le goût des cartes, l'habitude de les lire.

1. Voir ces programmes dans le *Bulletin administratif* du Ministère, n° 291; voir aussi le rapport de la Commission au Ministre, du mois de mai 1872, n° 283.

Je regarde comme un excellent moyen d'y parvenir les promenades topographiques que je vous ai recommandées plus haut. Je désire aussi que, conformément à ce qui se fait en Allemagne et à ce qu'avait prescrit la Constituante de 1789, on commence par la description de la commune, du canton, de l'arrondissement, du département, pour n'arriver qu'en dernier lieu à la carte d'Europe et à la Mappemonde.

La méthode usitée jusqu'ici était l'inverse de la logique et de l'expérience. On partait, avec l'enfant, de l'inconnu pour arriver au connu, quand on y arrivait ; on lui parlait de la sphère, dont il n'avait aucune idée, au lieu de le promener dans les campagnes voisines de sa ville ou de son village ; il était tenu de connaître l'Australie ou la Chine, avant de rien savoir de son département. Les notions générales n'ont de valeur que lorsqu'on les atteint graduellement par une succession de notions intermédiaires, depuis les plus simples et les plus immédiates. C'est par la vue que l'enfant commence à s'instruire : il est temps que les procédés pédagogiques soient fidèlement calqués sur la méthode naturelle, et que, partout où cela sera possible, ils l'empruntent en la développant. J'insiste donc sur les promenades géographiques et topographiques, sur l'étude et la confection des cartes locales, depuis celle de la commune ou du canton jusqu'à celle du département. Avec le temps, nous aurons de meilleures cartes gravées. Les cartes de l'État-Major sont, sans doute, peu propres à l'étude des détails d'une route ou d'un cours d'eau ; mais elles sont très-convenables, quand on veut se rendre compte des formes générales d'un terrain d'assez grande étendue, vu d'un point dominant. Le prix en a été, d'ailleurs, considérablement diminué. Je fais des efforts auprès des Conseils généraux pour obtenir qu'ils ordonnent la confection de cartes de département. d'atlas départementaux : cartes administratives, cartes routières, cartes historiques, cartes géodésiques. L'industrie privée entre aussi dans cette voie. Mon concours est assuré à toutes les tentatives sérieuses. Le Musée scolaire, que je fonde en ce moment au Ministère de l'instruction publique, contiendra une salle spécialement consacrée à l'exposition et au classe-

ment des cartes, des globes et de tout le matériel de l'enseignement géographique.

Je ne veux vous dire qu'un mot sur l'histoire. Le professeur doit avoir pour but de faire aimer son pays; mais il ne faut pas arriver à ce but en falsifiant les faits. Outre que le premier devoir de l'historien est d'être vrai, les désillusions viendraient trop vite et seraient trop funestes. Toute science donne, outre son enseignement spécial, un enseignement général, l'histoire surtout. Elle doit donner aussi le goût de l'exactitude et de la véracité. Quand on dit, dans un cours public, qu'il n'y a pas eu de vaincus à Waterloo, on s'attire des applaudissements; mais il vaut mieux dire que la France a été vaincue à Waterloo, et en chercher la cause. Si même nous avons mérité d'être vaincus, il faut l'avouer. La science est autre chose que la poésie; l'histoire est autre chose qu'un roman; le patriotisme est un sentiment sérieux et sacré, qui ne doit pas être suscité et entretenu par le mensonge. Les professeurs d'histoire sont, au fond, des professeurs de morale et de philosophie.

8° *Modifications à apporter dans l'enseignement du latin et du grec. — Urgence de ces modifications.*

Vous savez, Monsieur le Proviseur, quel était, en 1802, le programme des études. L'arrêté du 10 décembre 1802 débutait par ces mots : « On enseignera essentiellement dans les lycées le latin et les mathématiques. »

Voilà un résumé très-net et très-significatif. La division des chaires ne l'était pas moins : il y avait six classes de latinité, deux classes de belles-lettres latines et françaises, six classes de mathématiques et deux classes de mathématiques transcendantes. Il n'était pas question du grec ni de la philosophie. L'histoire et la géographie étaient enseignées par le professeur de latin : « Le même professeur de latin donnera des leçons de géographie, dit l'arrêté; il enseignera les éléments de la chronologie et de l'histoire. » Cet enseignement de la chronologie et de l'histoire comprenait l'histoire ancienne et l'histoire de

France. Il se donnait dans quatre classes; mais les classes étant distribuées de manière qu'on en pût faire deux en un an [1], c'était donc pendant deux ans seulement que les élèves recevaient, de leur professeur de latin, dans la classe de latin et quand le latin voulait bien donner un instant de répit, quelques notions d'histoire ancienne et d'histoire de France. Comme leurs collègues latinistes, aux mêmes conditions, pendant le même temps, les mathématiciens laissaient tomber quelques mots sur la physique, la chimie et l'histoire naturelle. Il est impossible, en lisant ces règlements, de ne pas convenir que l'Université, à ses débuts, enseignait le latin et les mathématiques, et n'enseignait pas autre chose.

On disait alors indifféremment : *faire ses classes* ou *apprendre le latin*. Ce dernier mot est resté dans nos habitudes. Mais le monopole du latin a été successivement bien diminué. On a d'abord ajouté le grec. Puis sont venus des professeurs de philosophie et des professeurs d'histoire. La physique, la chimie, l'histoire naturelle ont eu leurs classes spéciales, leurs professeurs particuliers. Le programme des mathématiques, celui de la géographie et de l'histoire se sont développés d'année en année. L'opinion publique ne cessait de réclamer de nouveaux enseignements, et l'Université ne cessait de lui obéir. On peut mettre en regard le programme de 1802 et celui de 1872, pour se rendre compte de ces accroissements. Le programme actuel est toute une encyclopédie. Un élève qui posséderait réellement cet ensemble de connaissances, serait un savant au sortir du collége.

Le malheur, c'est que la journée a vingt-quatre heures en 1872 comme en 1802 ; que les enfants ont le même besoin de repos et de sommeil ; qu'en les surchargeant de travail outre mesure, on nuit également à leur santé et à leurs progrès ; car il vaut mieux savoir peu de choses et les bien savoir, que d'effleurer un ensemble d'études, dont il ne reste rien ensuite qu'un orgueil mal justifié. Toutes les études nouvelles, qui ont été introduites, sont nécessaires. L'enseignement scientifique

1. « Les élèves d'un talent et d'une application ordinaires feront deux classes par an. »

est très-bien donné, tout le monde le reconnaît; il porte de bons fruits; on peut encore l'améliorer, on ne saurait songer à le restreindre. Nous venons tout récemment de faire à l'enseignement des langues vivantes une large part dans le temps de nos élèves : c'était un progrès nécessaire. Mais, dans le moment où nous prenions cette résolution avec l'assentiment universel, nous savions que nos enfants étaient déjà surmenés, qu'ils n'avaient pas de temps pour la lecture et la réflexion. Il y a des années que cette situation préoccupe tous les esprits, et il n'existe que deux moyens d'en sortir : supprimer l'étude des langues anciennes, ou la modifier.

Je dis sur-le-champ que ce serait un véritable crime que de la supprimer, ou même d'en diminuer l'importance. Ceux qui ont imaginé la création des colléges où l'on n'enseignerait pas les langues anciennes, et le fameux système de la bifurcation, ne voulaient pas enseigner le latin avec moins de temps et de soins : ils voulaient l'enseigner à moins de personnes, et je conviens avec eux qu'il vaut mieux ne pas étudier du tout les langues mortes, que de les étudier sans les apprendre. Mais ce n'est pas à titre de curiosité historique et comme objet d'érudition, que nous voulons les maintenir dans le programme commun, et en faire la base de toute instruction libérale : c'est parce que les civilisations grecque et romaine sont la forme la plus parfaite du développement de l'esprit humain, et qu'on ne saurait renoncer à les étudier dans leur propre langue, et à recevoir directement, de tant de maîtres incomparables, les plus hautes leçons de l'art, de la morale et de la logique. Nous sommes bien d'accord sur cela, et la conséquence inévitable, c'est qu'il faut enseigner les langues anciennes aussi bien que par le passé, en moins de temps, par d'autres moyens.

Le latin, Monsieur le Proviseur, n'est complétement une langue morte que depuis notre âge. Il a été d'abord la langue d'un peuple, et ensuite celle de toute une classe d'hommes savants et lettrés, qui l'employaient pour leurs écrits, pour leur correspondance et pour l'enseignement. Ce fut une témérité à Descartes d'écrire en français le *Discours de la Méthode*. Il fut traduit en latin sur-le-champ, et plusieurs des ouvrages qui, au

dix-septième et même au dix-huitième siècle, ont exercé une influence prépondérante sur les progrès de l'esprit humain, ont été écrits en latin. Mais le latin est maintenant une langue morte dans toute l'étendue du terme, et les progrès de l'enseignement des langues vivantes achèvent et complètent cette transformation. On étudiera désormais le latin pour le comprendre, et non pas pour le parler. Il est donc naturel de l'enseigner autrement qu'on ne le faisait jusqu'ici. Chacun donnera son avis sur les nouvelles méthodes à employer; je mets la question à l'étude dans les réunions de professeurs que vous allez inaugurer. Mais, en attendant, et comme il y a urgence, nous prendrons sans plus tarder les mesures qui paraissent dès à présent justifiées, et qui sont réclamées comme immédiatement réalisables par les juges les plus compétents.

9° *Classes élémentaires.*

Mon attention se porte d'abord sur les classes élémentaires. Vous penserez comme moi qu'une réforme qui prend les enfants au début de leurs études, a plus de chances de succès et moins d'inconvénients de toutes sortes, qu'une réforme survenant dans une classe plus avancée et contraignant les élèves à quitter d'anciennes habitudes pour se façonner à des méthodes nouvelles. C'est donc principalement dans les classes élémentaires qu'il sera urgent de modifier les matières et la forme de l'enseignement. Indépendamment de cette raison, qui est décisive, tout dépend, en toutes choses, d'un bon début, et aucune classe n'est plus importante pour l'avenir des études, que la huitième. Vous visiterez fréquemment la huitième et la septième, et vous aiderez les maîtres à introduire les nouveaux venus dans notre famille universitaire. Ils sortent ou sont censés sortir de l'école primaire, et je crois qu'ils doivent retrouver au collége, sans trop de changements, l'école qu'ils viennent de quitter. Le programme des écoles primaires est excellent, quoique un peu trop chargé, comme tous les programmes. On insistera surtout sur l'orthographe, que les enfants doivent connaître à fond avant de passer en sixième, et on partagera le reste

du temps, d'une façon à peu près égale, entre les langues mortes et les langues vivantes. On ne perdra pas de vue, dès ces commencements, qu'il s'agit de lire le latin, et de parler l'allemand ou l'anglais.

Parmi les personnes que j'ai consultées, j'en ai trouvé un certain nombre qui auraient été d'avis d'ajourner jusqu'en sixième la première étude du latin, et jusqu'en cinquième et même au delà, celle du grec; elles me conseillaient, pour soulager les enfants, de consacrer les classes les plus élémentaires à la langue française, aux langues vivantes, aux premières notions d'histoire, de géographie et d'arithmétique, et de ne faire commencer le grec et le latin qu'après treize ans révolus. Je ne conteste pas les avantages que présenterait un tel parti, et j'y verrais un moyen de rattacher l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire par une liaison plus visible. Mais je n'ai pas osé prendre une résolution si grave; elle changerait trop complétement et trop rapidement nos habitudes; je crois, d'ailleurs, que c'est dans les premières années qu'on étudie les langues avec le plus de facilité et de fruit; et surtout je ne voudrais pas donner à penser que l'étude des langues anciennes est diminuée. J'invite néanmoins les professeurs des classes élémentaires à ne rien forcer, à espacer davantage ces premiers exercices du latin, et, plus tard, du grec; à ne pas tirer tout à eux dès ces premières classes. Je voudrais que le rudiment fût un peu moins tyrannique, et que ces jeunes enfants ne fussent pas si vite convaincus qu'ils sont voués au latin et au grec pour toute la suite de leurs études, et que c'est là l'objet presque unique de leur passage au collége.

Je suis tellement persuadé de l'importance des classes de huitième et de septième, que je regarde tout à la fois comme une faute et une injustice la différence établie par nos règlements entre les professeurs et les maîtres élémentaires. Nous les choisissons dans les mêmes conditions que les maîtres répétiteurs, le plus souvent parmi eux; nous leur assignons le même rang, et nous leur donnons à peu près le même traitement pour un service plus important, plus pénible et plus difficile. Ils sont surchargés de besogne, insuffisamment payés et

sans avenir. L'introduction des langues vivantes leur donne quelques heures de liberté par semaine : ce n'est pas assez. Il faut les dispenser du service de maîtres d'étude; il faut, en outre, que leur stage, qui est de cinq ans avant la nomination définitive, soit réduit à deux ans. Enfin, s'ils sont agrégés, ils doivent être traités comme les autres professeurs, sans aucune différence. Il serait bien à souhaiter qu'ils le fussent tous, et je crois qu'ils sont, d'ordinaire, assez jeunes pour y songer. Je veux accroître leur considération ; mais c'est à eux d'y aider. Ils prendront, à l'avenir, le titre de professeurs de septième et de huitième; et le titre de maître élémentaire est et demeure supprimé à partir de ce jour. Ainsi disparaîtra toute démarcation autre que celle du talent et du zèle entre les professeurs. J'aurais voulu qu'il me fût possible d'augmenter immédiatement leur traitement : la pénurie de notre budget m'en empêche : mais la situation qui leur est faite désormais amènera nécessairement cette dernière et importante réforme. Ceux d'entre eux qui auront le titre d'*agrégé* seront appelés de droit dans l'Assemblée des professeurs ; les autres pourront y être appelés par arrêtés ministériels, sur la proposition motivée du Proviseur et du Recteur de l'Académie.

Je sais que les professeurs des classes élémentaires ne sont pas les seuls dont la situation aurait besoin d'être améliorée. La plupart des traitements sont insuffisants et hors de proportion avec les services rendus. Nos collaborateurs comprennent que, dans la crise où nous sommes, obligés de faire face à tant de dépenses accumulées, nous devons ajourner les demandes les plus justes. Il est bien entendu que ce n'est qu'un ajournement. Les maîtres dont nous exigeons un dévouement absolu, un travail fatigant, quelquefois meurtrier, doivent être débarrassés de tout souci d'intérieur pour eux et pour leurs familles. Il est douloureux de les voir, comme cela arrive souvent, réduits à donner tant de leçons particulières pour subvenir aux besoins d'une existence modeste. Je viens d'améliorer une position que je ne puis agrandir, en supprimant la dis inction du traitement fixe et du traitement éventuel. Les professeurs ne seront pas beaucoup mieux payés, mais ils le seront d'une façon plus certaine et plus régulière.

10° *Récitation des leçons.*

Les principaux exercices en usage dans les classes de langues anciennes sont les suivants :

La récitation des leçons ;

Les devoirs écrits : thèmes, versions, vers latins, narrations, discours et dissertations ;

L'explication des auteurs et la traduction à haute voix.

Les leçons apprises par cœur sont de deux sortes : ou l'on apprend des règles, ou l'on apprend des modèles.

Je voudrais que l'on cessât presque complétement de faire apprendre des règles par cœur. Les règles sont surtout une matière d'explications. L'inappréciable avantage de l'étude comparée des langues, même la plus élémentaire, c'est que l'enseignement méthodique qu'on en fait peut s'adresser, de bonne heure, à l'esprit. Il faut faire la guerre aux procédés mnémoniques, qui, sous prétexte de ménager des intelligences trop faibles, les fatiguent autrement, sans grand résultat, et font, par avance, obstacle à l'emploi des procédés rationnels. Obliger les élèves, en dehors des déclinaisons et des conjugaisons, à réciter par cœur le texte d'une grammaire, même quand elle est bonne, c'est une pratique dont on peut contester l'avantage : que faut-il dire, s'il s'agit de ces grammaires dont l'usage se perpétue, malgré tant de défauts et d'erreurs? Tout l'enseignement en souffre. Ce sont les systèmes qui ont produit certains livres : il ne faut pas que ces livres fassent maintenant durer ces systèmes. La plupart de nos grammaires datent du temps où les maîtres eux-mêmes ne connaissaient guère qu'une seule langue. Elles ne donnent la raison de rien, parce que les termes de comparaison leur font défaut, et qu'elles restent nécessairement dans le particulier. Au lieu de ces règles étranges, qui semblent ne s'appuyer que sur le caprice, empruntons à l'étude savante et à la comparaison des langues quelques faits positifs et quelques lois absolues. L'essai qu'on fit, il y a vingt ans, d'un enseignement de ce genre était prématuré : il ne l'est plus. La clarté et la simplicité ne perdront rien à l'étude

de la grammaire ainsi renouvelée. Il n'y a de clair que ce qui est logique; et qui voudrait soutenir que ce n'est pas au nom de la logique et de la raison qu'il est bon d'instruire même les plus jeunes esprits? Les procédés empiriques ne font que jeter le vague et l'obscurité où nous voulons faire pénétrer l'ordre et la lumière; et la vérité est encore ce qu'on a imaginé de plus simple.

Quant aux modèles de style destinés à la récitation, ils continueront à être choisis parmi les chefs-d'œuvre des diverses langues. On ne doit confier à la mémoire des enfants que des œuvres parfaites dans la forme, d'une moralité irréprochable et faites pour inspirer de grands sentiments. Comme il est nécessaire qu'ils comprennent les morceaux qu'on leur fait apprendre, qu'ils sachent quel en est l'auteur et à quel ouvrage ils sont empruntés, je crois qu'il y aura tout avantage à se renfermer, pour le choix des leçons, dans les auteurs expliqués en classe; mais je ne prescris rien à cet égard, je me borne à exprimer mon avis.

11° *Le Thème.*

On reproche quelquefois à l'Université d'abuser des récitations. Je crois, en effet, qu'il faut donner très-peu de leçons, et exiger qu'elles soient bien sues. Le reproche pourrait être plus juste, s'il s'agissait de la multiplicité des devoirs écrits. Le papier tient une grande place dans nos écoles, comme ailleurs. Dictées, devoirs et corrigés, préparations écrites, rédactions, etc., c'est là de quoi remplir une partie des classes et la presque totalité des *études*. J'ai donné des ordres pour empêcher cet abus : on doit gagner, de ce côté, beaucoup de temps. Le travail matériel peut être un frein; il peut servir, d'une façon grossière, à assurer le maintien de la discipline : il n'est pas un instrument suffisant de culture et de progrès. Les mauvais élèves font toujours les devoirs écrits sans réclamer, parce qu'ils les font vite et mal. Les bons élèves seuls en sont écrasés. Je sais qu'il est difficile de déterminer la part de la réflexion, de réglementer l'activité de l'esprit et d'en contrôler l'usage; et cependant je voudrais que l'intelligence de l'écolier

pût se mouvoir, comme son corps, un peu plus à l'aise; qu'elle eût aussi ses excursions et ses promenades; que le livre prît un peu plus souvent la place de la plume, et que la recherche personnelle succédât aux pratiques routinières du dictionnaire latin ou grec.

Voilà longtemps, Monsieur le Proviseur, que l'on blâme l'Université de faire au thème latin une place exagérée. Rollin en combattait déjà l'abus, et, pour remonter encore plus haut, Port-Royal en parlait sévèrement. Pour le rendre si prépondérant dans les basses classes, on allègue la nécessité d'enseigner, par le thème latin, la grammaire latine; pour le conserver au delà, on allègue la narration latine et le discours atin.

J'incline à croire que le thème est surtout un exercice approprié à l'étude des langues vivantes, puisqu'on doit seules les parler et les écrire. Pour le latin et le grec, les plus compétents déclarent qu'après les exercices élémentaires, c'est au moyen des textes que la grammaire et la syntaxe sont le plus efficacement enseignées. Les bonnes grammaires doivent avoir pour objet les versions, et non les thèmes, c'est-à-dire les difficultés du latin véritable, et non celles qu'on imagine dans un français douteux pour appliquer une règle contestée.

Le thème n'étant guère qu'un moyen d'étudier les règles et de s'accoutumer aux tournures, on pourrait, avec plus d'avantage, en emprunter les textes au latin même : le corrigé serait une page d'un auteur classique. Mais exercer, pendant plusieurs années, les élèves à traduire des morceaux d'écrivains français, et attacher d'autant plus de prix au résultat, que le morceau sera plus difficile, plus éloigné, par la pensée et par la forme, du tour d'esprit des anciens, c'est là un travail plus curieux qu'utile. Ces devoirs, où s'applique heureusement l'intelligence des meilleurs écoliers (et à quoi ne s'appliquerait-elle pas, quand elle est stimulée ?), ces *corrigés* où triomphe le talent de certains maîtres, offrent plus d'un inconvénient. Écrire en latin dans ces conditions, c'est presque toujours s'habituer à un latin de qualité inférieure, qui fait illusion aux élèves et auquel les maîtres se résignent à tort.

Ce n'est pas la suppression absolue du thème que je de-

mande ; mais il est urgent d'en faire beaucoup moins, et de les faire dans d'autres conditions, puisqu'on les fera dans un autre but.

12° *Le Vers latin.*

L'exercice continu du vers latin semble définitivement condamné. Il ne se justifie guère plus que le vers grec, qui n'a jamais été cultivé en France. C'est, je le reconnais avec les maîtres, un travail ingénieux quand on y réussit ; il plaît à quelques écoliers d'élite ; il plaît aux professeurs par une certaine variété des sujets et par l'agrément qu'on éprouve à surprendre chez les élèves l'éveil du goût et de l'imagination. Mais ce genre d'exercice prend beaucoup de temps aux bons élèves ; il est stérile pour les autres. Le profit qu'on en tire n'est pas proportionné à la peine qu'on se donne : on fait des vers latins durant quatre ans à peu près, et presque chaque semaine. Si l'on peut obtenir par d'autres moyens les mêmes résultats, la cause est jugée. La pratique du vers latin doit se réduire à quelques solides exercices sur la partie la moins contestable de la métrique et de la prosodie anciennes, et à l'analyse du mécanisme des vers dans ses rapports avec les lois de l'harmonie poétique. Quant à inventer, imaginer, choisir les mots, disposer les ornements du style et faire œuvre de littérateur, ne le peut-on dans la langue maternelle? Ces pastiches de poésie latine, médiocres pour la plupart, n'ont guère cessé d'être un jeu de l'esprit, où le succès est sa propre fin. Un de mes prédécesseurs avait rendu l'exercice des vers latins facultatif. Cette mesure était excellente, mais incomplète ; elle n'a produit aucun résultat. Il devient nécessaire de prendre un parti, et je le prends en supprimant les compositions et les prix de vers latins.

13° *La Version.*

Les versions dictées prennent du temps, et les textes en sont souvent incorrects, surtout en grec. Cependant, elles sont un

exercice de style excellent; elles permettent de varier les auteurs, de faire connaître par des extraits les ouvrages de second ordre; elles servent à enseigner la précision et l'élégance; elles donnent le sentiment délicat de nuances qui, autrement, échapperaient. Leur inconvénient est de ne s'attacher à rien dans l'esprit de l'élève, ni à un auteur, ni à une époque, ni même quelquefois à un sujet; de ne pas faire un tout, de n'avoir pas un intérêt propre; de ressembler trop souvent à des énigmes, car le latiniste le plus exercé a besoin, pour comprendre une page, de connaître ce qui la précède et ce qui la suit. Elles rendent les bons écoliers plus lents à comprendre, à force de scrupules. On peut donc diminuer le nombre des versions dictées, et y substituer quelquefois, pour la traduction écrite, quelques-uns des plus beaux passages déjà expliqués en classe, et dont la traduction verbale aurait été trop rapide. Je ne doute point qu'une pratique prolongée des explications latines ne mette plus de latin véritable dans la mémoire de nos élèves que les thèmes et les vers dont on a tant abusé; je ne crois même pas que les narrations latines et les discours latins s'en puissent trouver plus mal. En tout cas, nous en pourrons juger, et nous verrons bien si nous retrouvons au Baccalauréat, après l'application de cette méthode, ces discours si pauvres ou plutôt ces thèmes déguisés, dont la platitude et l'incorrection nous sont dénoncées dans tous les rapports de nos Facultés des lettres.

14° *Les Interrogations. — L'Explication des auteurs.*

Les professeurs ne sauraient trop s'appliquer à faire que la classe soit pour leurs élèves un exercice actif, plutôt qu'un exercice passif. Dans nos facultés, le professeur parle tout seul, les élèves ne font qu'écouter; mais ils doivent parler dans la classe. La leçon y doit être un dialogue. A la correction toujours un peu monotone des devoirs qu'on apporte de l'étude ou du domicile, et dont je diminuerais le nombre, je voudrais voir plus souvent substituée la méthode interrogative, toujours recommandée et encore si imparfaitement appliquée. Bien qu'on ne puisse trop louer le zèle des professeurs qui,

hors de leur chaire, consacrent presque tout leur temps à la correction des devoirs écrits qu'ils n'ont pas le loisir d'examiner en classe, ce travail, toujours pénible, surtout dans les lycées si peuplés de Paris et de quelques grandes villes, ne suffit pas pour le développement de l'esprit. Chaque faute corrigée aurait besoin d'un commentaire, qui fait défaut. Mais quel profit les élèves ne tirent-ils pas des devoirs faits en commun, sous l'impulsion et avec la collaboration du maître? Ce système d'interrogations, cet échange perpétuel d'idées, que l'émulation stimule, cette série d'efforts personnels, immédiatement constatés, valent bien mieux, en particulier dans les classes élémentaires, que le travail isolé, où les faibles se découragent, quand ils n'ont pas un aide qui se substitue à eux. On exercera ainsi les élèves à la parole suivie, où ils laissent tant à désirer après les vivacités du premier âge. C'est quand le maître enseigne trop par lui-même, au lieu de provoquer les observations et les découvertes, que l'écolier tient les choses en méfiance, sans qu'il y paraisse. Le maître alors a des auditeurs, non des disciples.

Je suis d'avis que les recueils de morceaux choisis, les *Excerpta*, les *Conciones*, les *Selectæ*, et surtout les ouvrages composés en latin par des auteurs modernes, à l'usage des colléges, doivent être abandonnés. Il faut étudier une littérature dans ses chefs-d'œuvre, et prendre pour maîtres d'une langue ceux qui la savent. Les plus grands écrivains ont des pages faciles à traduire et dont le sens est à la portée des plus jeunes esprits. Le professeur ne fait pas tout expliquer; il résume un passage, il s'arrête sur l'autre; en même temps qu'il donne une leçon de langue, il fait connaître à son jeune auditoire l'époque, l'histoire, le caractère de l'auteur, celui de l'ouvrage qu'ils ont dans la main; ce ne sont pas des leçons de littérature, car il ne faut rien faire avant le temps; ce sont des informations qui resteront dans la mémoire, un moyen de rendre la classe plus intéressante et de préparer des matériaux pour l'enseignement plus élevé qui viendra quelques années après. Les enfants ne se rendront pas compte des beautés du style; mais ils s'accoutumeront, à leur insu, à cette manière de penser et de parler, comme ces fils de familles distinguées

et lettrées, qui parlent une bonne langue parce que c'est la seule qu'ils aient apprise, et semblent aimer naturellement les idées saines et nobles, parce qu'elles ont pour eux le charme des premiers souvenirs.

L'explication et la rapide intelligence des auteurs classiques doivent être la première préoccupation du professeur et le plus grand effort des élèves. Ces littératures grecque et latine, qu'on leur annonce comme si riches, leur doivent paraître bien pauvres, à la façon dont on les leur fait connaître, grâce au système d'explication qui a prévalu et qui les cantonne dans quelques recoins du vaste pays qu'on leur promettait de parcourir. On a fait souvent le relevé des parties d'auteurs que les élèves ont pu lire et expliquer au lycée, durant leurs études. Cette nomenclature est triste. Que d'élèves de rhétorique n'ont presque rien lu de Cicéron et de Démosthènes! Que d'élèves de philosophie ne connaissent presque rien de Platon et de Sénèque! Une économie mal entendue, en multipliant les éditions d'ouvrages distincts, et jusqu'aux parties d'ouvrages à l'usage des classes, un chant de l'*Iliade*, une tragédie de Sophocle, un livre des *Annales*, restreint systématiquement la bibliothèque de l'écolier, à qui son livre même n'appartient presque jamais.

Puisque nous devons, de plus en plus, partir de ce principe que les langues mortes ne sont destinées ni à être parlées, ni, sauf exception, à être écrites; mais que les anciens, nous offrant le plus admirable spécimen de l'intelligence humaine se développant par ses propres forces et selon une inspiration immédiate, doivent être lus et compris couramment pour eux-mêmes, dans les plus belles de leurs œuvres, il importe, Monsieur le Proviseur, que, dans toutes les classes où des textes sont mis entre les mains des écoliers, l'explication de ces textes occupe la première place; que, dans les classes élémentaires, elle serve à la connaissance des règles et des tournures; qu'après les deux ou trois premières années, on abandonne ce mot à mot d'où le sens morcelé se dégage si péniblement; que, plus tard, par des lectures suivies d'analyses, par des appréciations courtes, mais précises, par des comparaisons bien choisies on fasse connaître aux élèves les

vraies beautés des auteurs; qu'ils admirent Homère et Platon pour les avoir lus, et non parce qu'il est reçu qu'il faut les admirer. Les explications, arrivant trop souvent dans la dernière partie de la classe, réduites chaque fois à quelques vers ou à quelques lignes, suivies avec trop peu d'attention, ne peuvent suffire ni à l'intérêt de l'enseignement ni au profit de l'élève. Les professeurs eux-mêmes se sont trop façonnés à ce menu travail, qui exige une préparation moindre ou de moindres connaissances; et, comme il faut trouver à admirer toujours, même sur le plus mince échantillon, la critique et l'analyse se sont égarées plus d'une fois dans des minuties, et l'on a cherché des beautés douteuses dans les petites choses, faute d'espace et de perspective pour reconnaître les beautés véritables.

15° *Les Exercices de langue et de littérature françaises.*

Quand nous aurons réduit les leçons, diminué, dans une notable proportion, les devoirs écrits, restreint à l'indispensable l'emploi du thème, espacé la version, supprimé le vers latin, restitué à l'explication des textes la première place, il nous restera peut-être quelques instants pour étudier le français.

On veut que les écoliers apprennent à écrire, qu'ils se forment le goût et le jugement, et l'on semble avoir redouté pour eux l'emploi prématuré de la langue maternelle. On a soutenu longtemps que les versions et les rédactions d'histoire suffisaient, et qu'avant la rhétorique il y aurait imprudence à livrer le français à ces jeunes esprits, comme s'il s'agissait d'une arme dangereuse. Ce n'est pas là une des moindres singularités de notre éducation classique. Une version est toujours un exercice un peu servile; une rédaction d'histoire n'était guère jusqu'ici qu'un exercice de mémoire. On ne permettait à l'élève de concevoir un plan et d'exprimer une pensée qui lui fût propre, qu'à la condition d'écrire en vers latins ou en prose latine. Mais, quand on écrit en latin, c'est surtout au latin que l'on pense; quand on se sert d'une langue morte, on se préoccupe plutôt de ressembler aux anciens que d'être soi-

même. Le lieu commun devient une nécessité; on oublie la pensée pour courir après l'expression. C'est le contraire d'une bonne discipline. N'est-il pas permis de supposer que la difficulté pour tous les élèves, l'impossibilité pour le plus grand nombre d'écrire convenablement en latin, n'ait contribué pour beaucoup à rendre la pensée vague et flottante, à favoriser l'imitation sans originalité, et à éteindre parfois, de douze à quinze ans, cette flamme vive de la jeunesse, qui n'est pas assez alimentée?

Je n'ai jamais compris qu'il y eût tant d'inconvénients à permettre aux écoliers d'exprimer des sentiments naturels, tirés de leur propre fonds. Pourquoi ne point arriver, par des exercices progressifs, aux devoirs les plus difficiles, aux discours? Pourquoi même presque uniquement des discours, comme si la forme oratoire était seule digne de les occuper, à l'exclusion de toutes les autres? Je redoute la pratique trop constante d'exercices qui ne sont pas étrangers à ce goût de la déclamation vide et à ce dédain pour les informations précises, qu'on nous reproche.

J'ai lu, depuis deux ans, des matières, latines ou françaises, absolument disproportionnées avec les connaissances ordinaires de nos élèves; l'élite seule s'en peut tirer, et à grand'peine. Je voudrais qu'on fît moins parler les rois et les héros, et qu'on obligeât les élèves à penser et à écrire sur des sujets où ils ne risqueraient pas de fausser et leur jugement et l'histoire. C'est ainsi que l'on apprend à se payer de mots, dans un pays où il est si nécessaire de savoir les choses. Les meilleurs discours couronnés au concours général sentent l'artifice et l'encouragent. C'est par des idées plus simples et des sentiments plus personnels, que les rapports s'établissent réellement entre le maître et les élèves. On le voit bien, aux jours de digressions et de lectures; il y a vers le professeur un mouvement de curiosité et de sympathie plus grand; pour le latin ou le grec, la science fait un peu barrière; en français, et pour tout ce qui n'est point aussi artificiel, tous sont de plain-pied, à portée, et bientôt en contact direct.

Je désire donc que, dans toutes les classes, une part, judicieusement mesurée, soit faite aux exercices français, depuis

les classes les plus élémentaires. On craint la vulgarité ou la banalité de ces exercices; on a peur du lieu commun, et l'on a raison. Mais quelle place n'a-t-il pas dans les vers et les discours. Croit-on que, si les maîtres les plus expérimentés de nos lycées s'appliquaient une bonne fois à disposer des matières variées de devoirs français; s'ils choisissaient et graduaient ces sortes de sujets, comme on l'a fait si longtemps pour des milliers de matières de vers et de discours, ils n'arriveraient pas à renouveler en quelques années, au profit de nos études, le répertoire de nos exercices scolaires? Il y aurait avantage à se débarrasser ainsi de bien des matières surannées, que se transmettent les générations de maîtres, et l'on finirait par amener à un certain degré de distinction ces exercices de compositions françaises, trop abandonnés jusqu'ici à des enseignements inférieurs, où ils donnent peu de résultats, parce que le terrain est médiocre. On se plaint quelquefois que l'éducation de nos élèves ne soit pas cultivée au même degré que leur instruction. Telle lettre familière, telle narration de l'ordre le plus simple secondera, mieux qu'un thème ou un discours, l'action morale du maître, et pourra fournir, sans efforts, des données sur la vie moderne, ses besoins et ses devoirs.

En rhétorique, on joindra aux discours, plus espacés, de plus fréquentes dissertations ou analyses littéraires et morales, peu étendues et propres à exercer le jugement. A vivre trop en dehors des idées de ce temps, l'enseignement classique n'aurait plus assez d'empire sur l'opinion. Quand les ignorants raisonnent mal, ce qu'il y a de plus inquiétant c'est que les hommes qui passent pour plus instruits qu'eux ne sachent pas leur répondre et les éclairer : les uns sont armés de paradoxes; les autres, désarmés de bonnes raisons.

A l'introduction d'exercices et de compositions en français dans toutes les classes, se rattachera utilement l'étude sommaire de la langue et de la littérature françaises, dans leur originè et leurs développements. Nos élèves sont trop étrangers à l'histoire littéraire. Là aussi le latin a empiété sur ce qui est nécessaire; et le dix-septième siècle même, si admirable qu'il soit, a un peu usurpé.

16° *Usage de la bibliothèque. — Méthode de lecture.*

On me dit que, pour certains chefs d'établissements, le livre de lecture est une sorte d'ennemi qu'il faut pourchasser, même s'il est inoffensif. Quoique le nombre vraiment excessif des devoirs écrits pût, au besoin, expliquer cette disposition, je ne veux pas y croire. Elle serait en contradiction formelle avec les principes les plus élémentaires de la pédagogie et avec la volonté qui a présidé à la création des bibliothèques de quartier, dont le nombre et l'importance ne tarderont pas à s'accroître. Il faut encourager la lecture, bien loin de la gêner. La bibliothèque n'étant composée que de livres absolument irréprochables au point de vue moral et au point de vue littéraire, vous laisserez aux jeunes gens une certaine liberté dans le choix de leurs lectures. Il importe surtout qu'ils lisent avec plaisir, qu'ils contractent le goût et l'habitude du livre. Ils prendront des notes sur ce qu'ils liront, et les montreront à leurs professeurs, quelquefois à vous-même. Ce sera un utile exercice dans les classes élevées, que de rendre compte verbalement ou par écrit de quelque ouvrage important. Vous insisterez, dans votre rapport annuel, sur cette partie du travail de nos élèves. Vous indiquerez les richesses ou les misères de votre bibliothèque. MM. les inspecteurs généraux, dans leur prochaine tournée, se proposent d'étudier avec soin les catalogues, pour que nous fassions, à leur retour, un travail d'ensemble et une répartition de bons livres. Comme il n'y a pas d'enseignement de la physique sans cabinet, ou de la chimie sans laboratoire, ou de la géographie sans cartes, il n'y a pas non plus d'enseignement des lettres sans bibliothèque.

17° *Résumé des observations précédentes sur l'enseignement du latin et du grec.*

Je ne vous parlerai pas dans cette lettre, Monsieur le Proviseur, de l'enseignement de la philosophie. C'est une matière qui doit être traitée à part. Je n'ai voulu aujourd'hui que modifier l'étude des langues anciennes, de façon à la rendre plus facile, plus efficace, et, si je puis le dire, moins encombrante. Je résume ainsi les idées que je viens d'exposer sur l'enseignement du latin et sur celui du grec, que je n'en sépare pas.

Les nouvelles matières introduites successivement dans le programme des études nous obligent à faire une nouvelle distribution du temps de nos élèves, et à diminuer la part faite jusqu'ici à l'enseignement des langues anciennes.

Afin que cette restriction nécessaire n'ait pas pour effet l'abandon des études qui ont toujours été et doivent être plus que jamais la base de toute éducation solide, il faut transformer des méthodes qui ont vieilli, et abandonner des exercices dont l'inutilité est universellement reconnue.

Le principe de la réforme est celui-ci : on apprend les langues vivantes pour les parler, et les langues mortes pour les lire.

Le vers latin, le thème, la dissertation latine, le discours latin ont pour but principal d'enseigner à parler le latin ; la lecture, l'explication des auteurs, la traduction à haute voix et la version écrite ont pour but principal d'enseigner à lire le latin. De ces deux ordres d'exercices, les premiers sont à supprimer ou à restreindre ; les seconds sont à développer.

Nous renoncerons absolument aux vers latins ; nous diminuerons de moitié le temps donné jusqu'ici aux thèmes et aux compositions en langue latine. Nous transformerons, d'après les règles développées plus haut, la préparation et l'explication des auteurs. Les versions seront prises exclusivement dans les textes classiques et considérées comme un exercice de style.

La disparition du vers latin, la diminution des exercices de thèmes et de compositions latines, et en général de tous les

devoirs écrits, la suppression, dans les récitations, des traités de grammaire et de prosodie, nous laisseront du temps disponible dans la classe et hors de la classe. On emploiera ce temps, dans la classe, à la lecture et à l'explication des auteurs latins et grecs, et à une étude plus sérieuse de la langue et de la littérature française ; hors de la classe, à la préparation des auteurs et à la lecture.

Nous supprimerons, dans toutes les classes, les compositions et les prix de vers latins, et nous ne conserverons les compositions en thèmes que jusqu'à la cinquième inclusivement. En revanche, nous aurons, à partir de la quatrième, des compositions et des prix de langue et de littérature françaises. La réunion des professeurs de lettres arrêtera un programme pour que cet enseignement soit bien gradué. Des lettres, des récits, des jugements sur un événement ou sur un livre valent mieux, même en rhétorique, que des sujets de discours. Nos élèves ne doivent point oublier qu'il ne faut jamais parler pour parler, écrire pour écrire, mais parler ou écrire pour raconter un fait ou exprimer une idée juste.

18° *Examens trimestriels. — Concours généraux.*

En ce moment, toutes nos compositions sont écrites. Il faut revenir au système des examens, plus employés autrefois qu'aujourd'hui, et qui ont l'avantage de tenir les élèves en haleine et de les obliger au sang-froid et à la présence d'esprit. Il y aura, dans chaque classe, quatre examens par an. Vous pourrez, si vous le jugez convenable, y appeler les parents. Ces examens rouleront sur l'explication et la traduction des auteurs grecs, latins, français, anglais ou allemands.

Ils seront faits par deux professeurs, sous la présidence du Recteur, d'un inspecteur d'académie, du proviseur ou du censeur. Le Recteur de l'académie nommera le président et les assesseurs pour chaque classe. Il regardera comme un devoir de présider lui-même une des commissions. Les résultats des quatre examens donneront lieu à un premier et à un second prix, qui seront décernés en séance publique, immédiatement

après les prix d'excellence; le prix de langue et de littérature françaises viendra ensuite, et les anciens prix dans l'ordre accoutumé.

Puisque je parle de prix et d'examens, je veux vous dire un mot de deux points importants: les concours généraux et les examens de passage d'une classe à l'autre.

On a, je le crains, abusé des concours généraux dans ces derniers temps. On les a multipliés jusque dans les écoles primaires. Ce sont des pertes de temps, des dépenses; quelquefois, malgré les soins que l'on prend, des occasions d'injustices et des termes de comparaison assez contestables. Lorsque les maîtres en viennent à désirer passionnément un succès et à dresser des élèves pour les concours, ils ne rendent pas grand service aux élèves qu'ils préparent dans ces conditions, et ils négligent le reste de la classe. Les véritables concours, qui pourraient nous dispenser de tous les autres, sont les examens de baccalauréat et les concours d'admission aux écoles. Je ne prends, à ce moment, aucune résolution sur ce sujet; mais je recevrai volontiers vos observations, Monsieur le Proviseur, et celles de l'assemblée des professeurs.

Des examens pour le passage d'une classe à l'autre dans les lycées ont été établis par le statut du 4 septembre 1821. L'importance en a été rappelée, des prescriptions nouvelles ont été faites dans l'arrêté du 29 juin 1838, dans le décret du 10 avril 1852 et dans les circulaires et arrêtés du 30 août 1852, du 13 mars 1855 et du 12 août 1857. Ces examens ont à mes yeux une importance capitale. En effet, pour qu'une classe soit bien faite, il faut que tous les élèves présents soient en état de la suivre. Les enfants qui remplissent les derniers bancs, et qui, faute de préparation antérieure, ne comprennent plus ce qui se dit devant eux, détournent l'attention de leurs camarades, découragent le professeur et le réduisent trop souvent aux fonctions d'un surveillant. Mais ce qui est encore plus grave, c'est de ne pas avertir les familles de l'incapacité ou de la mauvaise conduite de leurs enfants. Prévenu à temps, un père renoncerait à pousser son fils jusqu'au Baccalauréat; il le mettrait dans l'industrie, dans le commerce, et ne s'épuiserait pas en sacrifices inutiles pour entretenir un écolier paresseux et

préparer à la société le pire des parasites, un ignorant présomptueux. Je sais bien qu'en se montrant sévère, on risque de diminuer le nombre des élèves; mais cette raison d'indulgence, qui n'est honnête nulle part, ne saurait exister dans les établissements de l'État, entretenus en grande partie aux frais du public, pour servir de modèles aux institutions privées et pour maintenir le niveau des études. J'entends donc qu'à la suite du dernier examen public, les élèves reconnus incapables soient maintenus dans la classe inférieure ou impitoyablement exclus du lycée. Le jury adressera son rapport au Recteur, et le Recteur, quand il s'agira d'une exclusion, en réfèrera au Ministre. Les boursiers seront, comme les autres, assujettis à cette règle. L'État, qui leur donne l'éducation gratuitement, ne peut pas dépenser en vain des ressources qui sont dues à des sujets plus méritants; et, de même qu'il prescrit de ne conférer des bourses qu'après un examen de capacité, il doit veiller aussi à ne les maintenir qu'à la condition que l'on continue à s'en rendre digne.

Je vous écrirai prochainement, Monsieur le Proviseur, au sujet des maîtres répétiteurs; je fais en ce moment des essais dont je veux vous rendre compte. Je rencontre des difficultés; mais j'y mettrai de l'opiniâtreté, car il s'agit des plus grands intérêts de notre famille universitaire. Quelle que soit notre passion pour le progrès des sciences et des lettres, et pour l'amélioration de l'instruction, l'éducation proprement dite, l'éducation morale de nos enfants, demeure le principal objet de votre sollicitude et de la mienne

Veuillez agréer, etc.

TABLE DES MATIÈRES.

PREMIÈRE PARTIE.

LE BUT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

DEUXIÈME PARTIE.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE.

TROISIÈME PARTIE.

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

14155 — Typographie Lahure, rue de Fleurus, 9, à Paris.



